DOCUMENT RESUME

ED 207 2[illegible]7	EA 014 110

AUTHOR	Haddad, Wadi D.; And Others
TITLE	(Education: Sector Policy Paper. Third Edition) [In Arabic; Japanese].
INSTITUTION	World Bank, Washington, D. C.
PUB DATE	Apr 80
NOTE	336p.; Figures and tables may reproduce poorly. For same document in other languages, see ED 193 769, EA 014 111-112. Not available in paper copy due to faint small print.
AVAILABLE FROM	World Bank, 1818 H St., N.W., Washington, DC 20433 (single copy free).
LANGUAGE	Arabic; Japanese
EDRS PRICE	MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	Costs; Developing Nations; *Economic Development; Educational Administration; *Educational Development; Educational Finance; *Education Work Relationship; *Efficiency; Elementary Secondary Education; Employment Opportunities; *Equal Education; Foreign Countries; *Literacy; Postsecondary Education; Tables (Data); Vocational Education
IDENTIFIERS	*World Bank

ABSTRACT

The present paper updates the World Bank's interpretation of education development and outlines a policy framework for lending for education. After chapters on the relationship between education and development and on the state of education development, the paper devotes a chapter to each of five issues: the expansion and equalization of educational opportunities, the internal efficiency of education systems, the relationship between education and work, the administration and management of education systems, and the costs and finance of education. Subsequent chapters examine external aid to education, review the World Bank's policies and program in lending, and consider the future policies and program of the bank. The policy framework of the bank is outlined in five principles that reflect the five issues discussed earlier. Extensive tables are appended. (IRT)

****
*   Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made   *
*   from the original document.   *
****

ED207247

教　育

部門別政策報告

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

1980年4月

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL IN MICROFICHE ONLY
HAS BEEN GRANTED BY

P. C. Muncie

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

EA 014 110

世界銀行

教育　部門別政策報告

1980年 4 月

本報告は世界銀行の理事会に提出するために作成された。作者はWadi D. Haddadで，Aklilu Habte, Mats Hultin，ほか世銀教育局のスタッフが共同研究者である。編集はEmmanuel D'Silvaが担当した。

教　育

目　次

頁
序……………………………………………………………………7

第1章：教育と開発の関係……………………………………12

第2章：教育開発の現状………………………………………16
　目標と実施様式………………………………………………16
　教育の量的開発………………………………………………16
　教育の質的開発………………………………………………19
　教育開発が直面する主な問題………………………………21

第3章：教育機会の拡大と平等化……………………………23
　問題の性質と展望……………………………………………23
　教育機会の改善………………………………………………25

第4章：教育制度の内部効率…………………………………31
　問題の性質と展望……………………………………………31
　学習の効率……………………………………………………33
　量的効率………………………………………………………39
　量的効率と学習効率の結合…………………………………41

第5章：教育と労働……………………………………………43
　問題の性質と展望……………………………………………43
　近代部門における教育の外部効率…………………………44
　都市非組織部門における技能習得…………………………49
　農村開発のための教育及び訓練の効率……………………50

第6章：教育行政と管理運営…………………………………54
　問題の性質と展望……………………………………………54
　管理運営，計画立案，調査研究の能力………………………56

第7章：コストと資金調達……………………………………68
　問題の性質と展望……………………………………………68
　教育資金の調達………………………………………………72

第8章：教育向け対外援助……………………………………74

教育援助の源泉と流れ……………………………………………………75
教育援助の目的………………………………………………………………75
教育援助の地理的分布……………………………………………………77
教育向け対外援助の諸問題………………………………………………78

第９章：世銀の教育貸付政策及び計画の検討……………………………79
1963-78年の政策の進展…………………………………………………79
世銀の貸付計画………………………………………………………………80
世銀の教育援助の評価……………………………………………………81

第10章：世銀の将来の政策と計画…………………………………………88
世銀の教育援助の目標……………………………………………………88
世銀の貸付計画と業務……………………………………………………96
結　論……………………………………………………………………………99

参考表

1. 開発途上54カ国の生徒投入・産出比, 1970-75年……………………31
2. 正規教育におけるラジオの利用…………………………………………37
3. ＧＮＰ及び国家予算に占める公教育支出の比率, 1960-74年……68
4. 教育に対する公的支出の配分, 1973-75年……………………………69
5. ＯＥＣＤ／ＤＡＣ諸国の技術援助形態の二国間公的援助,
1969年，1975年…………………………………………………………………76
6. ＯＥＣＤ／ＤＡＣ及び開発銀行による援助の地理的分布,
1969-76年…………………………………………………………………………77
7. 教育貸付の配分, 1963-83年……………………………………………83
8. 世銀の教育・訓練貸付の年平均額, 1970-83年………………………97

参考図

1. 6-11歳までの児童就学率，所得グループ別，1960-85年…………18
2. 所得グループ別教育の学年別残存率, 1965年，1970年……………32
3. 教育水準別の単位コスト，1975年………………………………………70
4. 単位コストの対１人当りＧＮＰ比, 1970-73年…………………………71
5. 生徒１人当りの教育向け公的支出, 1960-75年………………………72
6. 教育向け対外援助，1970年，1975年……………………………………74
7. 写真で見る教育…………………………………………………………60-67
8. 世界における初等・中等教育水準のネット就学率，1977年……147

付　表

1. 選別開発途上国の1人当り所得別分類……102
2. 開発途上諸国の就学者数と年間増加率，所得水準別，
　1960-75年……104
3. 開発途上諸国及び先進諸国の教育水準別就学率，1960-75年……106
4. 6-11歳までの就学・非就学児童数，所得別による国別グループ，
　1960-75年……108
5. 小学校定員中に学齢超過生徒が占める比率，
　1965年，1975年……108
6. 1人当りＧＮＰ別に分類した開発途上諸国の生徒対教師比，
　教育水準別，1960-75年……109
7. 開発途上国における年齢，性別のネット就学率，
　1975年，1977年……110
8. 国別，性別による6歳児総数の第1学年へのグロス就学率，
　1966年，1976年……116
9. 選別国の留年率，1970-76年……118
10. 選別国における1970年入学者集団の残存率……120
11. 世銀による教育・訓練貸付，1963-69年，1970-78年……122
12. 他部門への貸付の構成要素としての教育・訓練向け
　世銀貸付……122
13. 選別国における初等教育とネット社会的収益率との関連
　についての研究結果……123
14. 教育支出の教育水準別配分率，1975年……124
15. 学校教育と農業生産性の関連についての研究結果……126
16. 私立学校在籍者の比率，国別・水準別，1965年，1975年……127
17. 世銀・ＩＤＡの教育プロジェクト，1963-79年……129
18. 参考文献……143

序

世銀[1]の教育向け貸付政策は，最初のプロジェクトが承認された1962年以来，徐々に発展してきた。1963年から1970年までは，政策については世銀総裁覚書の中で詳しく論じられ，貸付は主としてハードウェアと，当時必要と考えられていた労働力需要を直接満たす種類の教育分野とに限定されていた。1971年に，最初の総合的な教育政策報告が発表され，そこでは融資の前提条件として一国の教育部門全体に関する体系的研究が勧告され，また，総合的な教育援助が提案された。1974年には，世銀の開発政策の拡大を反映して第2冊目の部門別作業報告が発表された。この中で教育援助の指導原理として強調された点は，最少限の基礎教育の供与，労働力の緊急なニーズの充足，教育援助の効率，及び公正の4点であった。

本論文は，教育開発についての世銀の解釈を時代に合わせて更新し教育向け貸付政策の枠組を概説するものである。本論文は2部に分かれている。第1部は教育開発における問題点と傾向を扱い（第1章–第7章），第2部は教育向け対外援助全体の文脈（第8章）のなかで，世銀による教育貸付の過去，及び将来の政策とプログラムについて述べている（第9章及び第10章）。

★

1962年から1979年6月までに，世銀は192件の教育プロジェクトを81カ国において実施してきた。その大部分は，国連教育科学文化機構（ユネスコ）と共同で1964年に発足した「協力計画」を通じて生み出されたものである。これらのプロジェクトは教育サブセクターの大部分に及びその多様性と関心分野の変遷は世銀の政策の発展過程を示すものである。貸付計画の変遷を分析して明らかになったことは，初等教育援助の増加，一般カリキュラム及び教科課程の多様化を犠牲にして技術教育を重視する傾向の増大，そして正規の農業教育への支援減少である。物理的施設の建設は依然として支出の中心であるが，技術援助の著増は新たに教育プロジェクトの実質面が強調されてきたことを示している。また，プロジェクトに関連した訓練貸付にもかなりの増加が見られ，都市開発や農村開発プロジェクトの中に教育を含める傾向もますます強まってきている。

過去20年の間に，開発途上国は教育面でかなり進歩した。世銀の関

---

[1] 本論文中で世銀とあるものはすべて国際復興開発銀行（ＩＢＲＤ）及び国際開発協会（ＩＤＡ）を指す。これらの機関の会計年度は7月1日より始まり6月30日に終了する。金額はすべて米ドル表示である。

与は，教育の改善，伝統的手法の修正，現地の管理能力の向上を助け建物と設備建設の強力な資金源となってきた。就学率はあらゆる教育段階において前例のない速さで上昇した。初等教育水準での非就学ギャップ（就学年齢人口と実際の就学者数の差）は，低所得国は別として，1人当り所得が521ドル（1975年価格）を超える中所得国においては狭まってきた。高等教育の就学者数の増加率は中等教育のそれより大きく，中等教育の就学者数は初等教育就学者数より急増した。同じ傾向は先進国にも見られるが，開発途上国においては中等教育と高等教育の就学率は今なお先進国より遙かに低い。ある場合には高等教育水準への急激な教育投資によって，社会の他のニーズが犠牲にされていたこともありうる。1970年代の開発についての新しい概念と各国政府の間に高まってきた平等化意欲から，教育開発においては教育の機会配分の民主化，とりわけ初等・中等教育水準での民主化が強調されるようになってきた。

1960年代の教育開発努力は，まず，教育の性格を変えることよりも就学者数の増加に注がれていた。しかしながら，いくつかの新しい傾向が出現した。即ち，自立と民族性の主張，開発についてのより広い概念，そして教育制度が自らに課せられた要求を満たす上での能力についての懸念の増大である。1960年代後半から1970年代前半までの教育開発計画においては，質的目標が強調された。即ち，社会的公正への配慮，科学教育の開発，国家的ニーズに対する教育の適合性の向上そして教育の管理運営と研究を行う国家的能力の構築，などである。

この結果，教育制度の構造改善が行われ，未開拓分野にも着手するようになった。また，教育制度の量的効率，質的向上をはかり，さらにまた教育制度を固有の生活と文化に適合させ，国内の諸地域住民の異なったニーズに見合うように真剣な試みがなされてきた。多くの開発途上国は，教育の適合性を高めようとする努力のなかで自国語を復活させ，また正規教育の低学年においては地方語を使用する方向へと進みつつある。さらに，教育の管理運営面も強化され，多くの国が教育部門の複雑化に対処して計画・研究・開発のための諸組織を設立している。

これらの目覚ましい業績にもかかわらず——そしてある程度まで正にそれゆえに——教育は今後の発展を複雑化する諸問題に直面している。

●就学率と識字率はこの20年間にかなり上昇したが，開発途上国では初等教育において就学年齢の児童の約3分の1が未就学である。12-17歳の年齢層の就学者は全体のわずか3分の1で，18-23歳の年齢層では全体の9％にすぎない。これらの就学率は先進国に比べて遙かに低い。さらに成人人口の約3分の1が文盲である。教育の機会の拡

大が進行しない限り，次の10年間には非就学児童の総数はかなり増加するであろう。

●非能率的な教育のために，資金効率は最大限に発揮されず，そのため学生の数と教育の質は水準より低くなっている。量的非能率は中退者及び留年者の比率の高さ，生徒対教師比の低さ，そして物理的には遊休施設に現れている。例えば，小学校の全入学者のうち第4学年に達する者は半数であり，在籍の15%から20%が留年である。さらに教育の投入と学習達成度により測定される学習の質は低い。

●教育と労働との関係は教育制度の効率問題の核心であるが，この関係を損う四つの主要問題がある。(1)大部分の開発途上国が直面しているのは経済成長の維持に要する技術及び経営管理の熟練技能の不足であり，また熟練労働力が不十分なところでは訓練を提供しうる企業の欠如がみられる。(2)こうした欠如と学校卒業者の失業ということが同時に存在することがありうる。これは供与された教育の種類と当該経済における雇用機会が常に結びつくように調節されているとは限らないからである。(3)正規教育は近代部門へ就職するパスポートとして考えられる傾向があり，各水準の教育は次の水準への準備となりがちである。その結果，多くの学生は就職に必要とされるもの以上の教育を受けている。(4)教育環境と労働環境の相違のため，学生はその後に直面する労働の実践面に対し準備ができていないことが多い。

●過去25年間における教育制度の発展は前例を見ないが教育行政，管理運営に携わる者に過重な要求を課してきた。これらの要求に対処するための努力がなされてきたにもかかわらず，各国の管理運営，行政，分析能力は教育事業の規模の拡大と複雑さに追いつけない。多くの制度が貧弱な管理運営法しかもたず，また決定権は不鮮明な形で，教育と訓練に携わる諸機関の間に，あるいは地方当局，コミュニティー・グループ，学校の間に，分散されている。さらに通常，中央政府レベルで遂行される教育の計画立案は，量的拡大，もしくは目標の設定のみに限定されすぎてきた。研究及び実験の必要は評価されず，大部分の開発途上国で利用可能な知識は政策決定や立案には不十分なものであった。

●教育制度の質的な拡大と改善のための手段は，しばしば，不十分な財源に拘束される。過去20年間，開発途上国の教育向け公共支出は平均的には，国民総生産（GNP）中に占める比率も国家予算中に占める比率も漸増してきたものの，多くの国においては比率が低下した。開発途上国の学生1人当り支出は未だ先進国よりも遙かに低く，最貧困国と最富裕国との間の単位コストの差は広がりつつある。加えて，現在の教育向け対外援助の水準は開発途上国のニーズを満たすには不十分であると考えられる。贈与，貸付，融資の諸形態での対外援助は

1975年には28億ドルに達したものの，これは開発途上国の教育予算総額のわずか9％にすぎない。さらに毎年の援助増加はインフレによって相殺されており，とくに技術援助の分野でその傾向が強い。また，多数の援助機関があるため効果の重複があり，受入れ側は適切な計画の選択能力が限定されてきた。教育制度が現在の進行速度で，かつ同じ構造と管理運営の状態の下で，成長し続けるならば，低所得国及び中所得国の大部分は，その財政能力以上の資金額を必要とするであろう。

本論文は以上五つの問題点をそれぞれ一章とし（第3章–第7章），各問題の範囲と規模を示し，一連の戦略と関連する諸政策を提案している。

★

世銀は，以上に概説した不断のニーズに応え，将来においても一般教育ならびに特殊技能の訓練に対する強い関心を維持するであろう。世銀は加盟開発途上諸国の人的資源開発という遠大な行程において，教育の改革と拡大，真の自立を達成するための技術的能力と経験の獲得を支援する。教育貸付において，世銀は，以下に述べる幅広い原則に基づいて教育開発の促進を追求する。

1. 基礎教育は利用可能な資源と条件が揃えば，直ちにすべての児童成人に供与されるべきである。長期的には，すべての教育水準において正規及び正規外教育のための総合システムが整えられるべきである。
2. 生産性の向上と社会的公正の促進のために，教育の機会を，性別，人種的背景，社会的・経済的地位による差別なしに供与する努力がなされるべきである。
3. 教育の量的拡大と質的向上に利用しうる諸資源の管理運営，配分，利用を通じて教育制度の内部効率を最大にするよう努めるべきである。
4. 経済的，社会的，その他の開発機能に必要な知識と技能を質的・量的に向上させるため，教育は労働及び環境と関連をもつべきである。
5. 以上の目標を達成するために，開発途上国には教育及び訓練を企画し，分析し，管理運営し，評価する制度的能力の建設，維持が必要であろう。

第10章において詳しく論じられるこれらの5原則は世銀の政策体系を構成しており，世銀はこの体系の中で，借入国のニーズに対応した開発諸目標を様々の方法で促進するであろう。世銀は教育貸付に関しては開発途上国の各々の状態に対応した形態に従うつもりである。

低所得諸国においては一層，職務技能を開発するための選択的な支援と共に，低コストの基礎教育と農村部での訓練が強調されるであろう。中所得諸国では，初等水準の教育はすでに普及しており，今後の主眼点は，ますます複雑化する経済に対応した技能の開発，初等教育の質と公正さの改善，そして中等・高等教育の開発に置かれる。内部効率の問題はすべての国の貸付について強調されるであろう。さらに教育制度拡大の努力を進めるためには，内部効率を向上させる諸手段が要求されるであろう。同様に，管理運営及び計画能力の向上はすべての国に対して強調されるであろうが，分析技能の開発はもっぱら中所得諸国において強調されよう。こうした背景の中で，個々の国への教育貸付の優先順位は借入国との政策討議の中から徐々に生まれてくるであろう。また，分野と種類の異なった諸援助の混成比を決定するための一般的戦略が，共通の特徴，問題，開発水準をもつ国家グループのために開発されるであろう。例えばサヘル地域やラテン・アメリカの諸国が，それである。

★

この報告は世銀の20年近い業務，評価，研究，反省の期間の経験を広く参考にして作成されている。また，世銀の教育分野での過去と現在の活動を評価し，将来における教育部門業務のあり方について勧告した「教育に関する外部諮問委員会」の1978年10月の報告も広く利用された。さらに，世銀は，個人的接触，研究報告，技術水準に関する論文及びセミナーを通じて専門家や教育と開発に関係する他の諸機関——とくに重要なのはユネスコである——の情報や見解を求めた。ユネスコは，政策討議に参加しその上，寛大にも統計資料の大部分を提供した。本論文の草稿は世銀の内外に広く配布され，コメントが求められた。7カ国の開発途上国と2カ国の先進国で，本論文の討議セミナーが開かれ，さらに全世界から広範な参加者を集めた三つの国際会議においても検討された。総計すれば，本論文は学者，開発問題の専門家，実務家，及び政府，大学，研究機関，国際機関などの意思決定者から成る200名以上の人々によって検討された。多くの方々が，われわれに与えられた貴重な時間と努力と示唆に対し，深く感謝の意を表する。

第１章：教育と開発の関係

教育は昔から開発の中心的要素として認識されてきた。約30年前，開発途上諸国が社会的・経済的発展に拍車をかけ始めたときには，教育は単に政治意識，社会意識を高める手段であり，熟練労働者の数を増加させ，訓練された労働力水準を高める手段であると考えられていた。これらの利益と個人が教育からうる明らかな利得が相まって刺激要因となり，初等教育登録者数，中等教育と大学教育に対する投資は未曽有の成長を遂げた。1950年代には，かなりの進歩が見られたが，それでも教育面の成長は未だ，(1)所得及び社会的サーヴィスのより公平な分配，(2)教育制度による生産能力と労働市場の吸収能力との均衡のいずれをも生み出すことができなかった。

1960年代には開発過程の認識に大きな変化が見られた。開発途上諸国が20世紀的工業プロセスを組入れることによって自国経済の全域にわたる「近代部門」の拡大に関心を集中し始めるに従い，近代部門は乏しい資本の過半を吸収し，半面，小規模な在来企業はその潜在能力を不当に無視され，ときには間接的に不利益をこうむるという事態が明らかになってきた。近代的投資には都市部に集中するという傾向があったため，農村から都市への人口流入を助長し，場合によっては都市における失業の悪化を招いた。近代部門には，人口流入を吸収する対応力がなかったのである。まもなく，「国民経済の成長」だけでは貧困層の急速かつ効果的な福祉改善には不十分であることが明白となった。

1960年代後半までには「開発」の定義を経済的生産に限定された枠を超えて拡大する必要性が明瞭となった。1970年の国連総会は，「開発の究極的目的はすべての人々により良い生活の機会を，より多く与えることであるから，教育，保健，栄養摂取，住居，社会福祉の諸施設を拡大及び改善し，環境を保護することが肝要である」[1]との決議を採択した。こうした開発のとらえ方は，栄養失調，疾病，文盲，スラムという貧困の表われをなくすために，必要な財・サーヴィスの提供を中心として，人間の福祉向上を目ざすものである。しかしながら，これらの努力は国民の一部を対象とする社会的サーヴィスとして意図されたものではなく，むしろ一国全体の開発努力の中核となるものであ

---

[1] 国際連合。「1970年９月15日−12月17日の第25回総会会期中に採択された決議」補足第28号（A/8028）（ニュー・ヨーク：国際連合1971年），41頁を参照。

る。人的資源の開発は貧困の緩和に役立つばかりでなく，国家の生産性と所得の上昇にも寄与するところが大きい。

この点はロバート S. マクナマラ氏が1973年にナイロビで行った総裁演説[2]の中で強調されている。マクナマラ氏は，「(経済) 成長は貧しい人々に公平には行きわたらず，そして，貧しい人々は成長にあまり貢献していない」と述べ，さらに，近代部門の高い成長率が農村貧困層に浸透することを期待して近代部門に精力を集中するのは賢明なことではない，と語った。貧困層，とりわけ農村部の貧困層に，より直接的な利益を与える手段が必要であろう。従って，成長への関心は拡がり，所得配分ならびに社会の全成員の基本的ニーズの充足という二つの目標もそのなかに含まれるようになった。1977年にワシントンで開かれた世界銀行・IMF（国際通貨基金）年次総会で，マクナマラ氏は貧困の克服に不可欠な基本的ニーズの要素の大略を述べた。具体的には十分な栄養価のある食料，住居及び衣服，教育，浄水，そして医療である。

このような開発の包括的なとらえ方は，教育の重要性を，相互に関連する三つの面から強調している。

● 人間の基本的ニーズ． 人々は将来の生活を築くための幅広い基礎となる知識，姿勢，技能を獲得するために教育を必要としている。このことは，たとえ彼らがそれ以上の正規教育を受けなくても変わりはない。このような教育は人々に，学習，新しい機会への対応，社会的・文化的変化への適応，そして政治，文化，社会の諸活動への参加のための潜在力を付与する。社会の発達に伴い，教育は個人が一般の文化に同化するための能力の必要条件となる。

● 他の基本的ニーズを満たす手段． 教育は，十分な栄養摂取，安全な飲料水，保健サーヴィス，住居等その他の基本的ニーズを満たす手段を得られるか否かに影響を及ぼし，また逆にそうした手段の有無に影響される。例えば，胃腸病及び寄生虫の減少は，教育，浄水，そして保健計画によって達成することができ，これはまた所与の量の食物から得られる栄養量をかなり増大させる。逆に，栄養摂取の向上は，とりわけ幼児及び児童の学習能力を向上させ，彼らが教育からうる全体的な利益を，ひいては生産性と所得を向上させる。従って浄水は，健康改善をもたらす大きな役割を担っているが，実際的な効果の可否は，水の使用者の教育と理解にかかっている。

---

[2] ロバート S. マグナマラ「世銀総会における総裁演説，ナイロビ，1973年」（ワシントン：世界銀行，1973年），10頁，13頁。

●開発全体を支え，加速する活動．教育はいくつもの役割を果す。まず第1に，教育はあらゆる水準の技能労働者に訓練と準備を与え，経済の各部門において資本，技術，サーヴィス，管理に対する能力を養う。経験が繰返し示すところでは，開発プロジェクトの効率的実施は資本投資と技術移入に際し，十分な知識と技能が伴わなければならない。また，教育投資の経済的収益率は多くの場合に他の投資の収益率を上回っており，開発途上国での収益率は先進国より高いことが，研究によって示されてきた。第2に，訓練を受けた職員，開発された方法論，制度の設定を通じて，教育は純粋・応用の両分野における知識の進歩を助長する。第3に，環境の管理，保存，エネルギー利用，人口と天然資源の均衡確立などについて関心が高まると共に，教育が国民の意識を高め，環境問題の処理に必要な知識，技能，訓練された労働力を供給することが期待される。第4に，急速な経済成長，技術進歩，社会変化は個人と社会との関係を変化させ，個人にとって社会的枠組となってきた伝統的な支柱を破壊してしまうかもしれない。個人が変貌する文化に同化し，社会において建設的役割を見出せるかは内省力や社会的に可能な諸選択についてのより深い知識，文化に対する批判力等を通じて教育が大きな影響を及ぼすからである。

★

しかし，教育が何をなしうるかは，とくに，一般の経済秩序，政治権力，社会構造などに拘束される。教育が最も効果を発揮する環境とは，社会的・経済的向上を育成する相互に関連したいくつかの政策及び計画が同時に進められている場合である。しかし，過去30年間における開発途上国の経験によれば，政治的に計画された社会変革が欠如している場合，教育は必ずしも現状の維持もしくは強化の要因とはならない。むしろ反対に，広範に拡大された教育活動は，他の点で不利な立場にいる人々に，因習の壁を打ち破る社会的・経済的流動性を与えることによって，支配的な社会・政治的状況に変化を生み，かつ促進させる。政治的権利と行為に対する理解は，コミュニティー及び国内変化を求める原動力の組織化を活発にするかもしれない。

従って，教育を開発の単なる「一部門」――例えば農業や工業と同様のもの――としてのみ考えてはならず，教育はすべての開発努力のなかに水平的にも垂直的にも組入れられる普及的な要素として考えられなければならない。ユネスコ総会は1978年の会議において，「教育は諸問題の解決に役立たねばならず，これらの問題の複雑性のために，

人間が教育の目的であり，また手段でもある多元的な開発の一要因として，教育の前後関係を把握しなければならない」[3]ことを確認した。普及的要素としての教育という概念は，いくつかの意味をもつ。第1に教育は，内容・形態が広範囲であること。内容は基礎知識から高等研究にまで，また生活技能の訓練から高度に複雑化した生産技術にまで及ぶことがある。教育の形態は最も一般的な正規学校教育から最も特殊な正規外教育まで，そしてまた最も簡単な読み書き算術の教育から最高度の大学院専門教育まで多様である。

第2に，一般教育は特定技能の訓練と同様に開発諸目標の達成には不可欠である。最近の研究によると，初等教育，農業拡大，農場生産性の三者間には正の相関があり，家族規模と両親または母親の教育水準との間には負の相関がある。ただし女性の識字率が最低水準にある諸国においてはこの相関は明瞭ではない。敷衍すれば，一般教育と技術訓練の相互補完性は，開発途上国に起こりつつある急速な変化と本質的に関連している。このような世界においては，国民が変化に適応し，かつそのなかで建設的な役割を果すためには，一般教育と特殊技術との連けいが必要である。

第3に教育と訓練の投資と，他の分野の投資の均衡をはかり，そうすることによって学習者が，成長する経済のなかで生産的作業に従事できるようにするべきである。

第4に，教育における公正と国民経済の開発とは相互に矛盾するものではない。例えば，農村地域における教育機会の拡大は公正を促進するであろうし，一方では農業技術改良への速やかな適応，工業の発展，そして農村地域の所得向上に寄与するであろう。同様に，女性の教育機会の増大は公正を高め，かつ国家の発展に寄与する。教育を受け，訓練を受けた女性の潜在的労働力，家庭の厚生と計画改善における女性教育の重要性は，今なお国家開発の要因として十分に評価されていない。

---

[3] ユネスコ。「1978年パリ第20回総会記録」第1巻，「決議」，（パリ：ユネスコ，1978年）23頁。

第2章：教育開発の現状

目標と実施様式

教育は開発過程において発展的かつ多面的な役割を担うが，そのために各国は，より柔軟で総合的な教育・訓練のネットワークを必要としている。このようなネットワークは学習者の様々なニーズに応じられる程度に多様である一方，特定グループの脱落や不必要な下級の学習の強制が避けられる程度に統一されたものでなければならない。多くの国では，この理想は依然として分りにくいものと思われている。事実，ごく最近まで好ましくないものとさえ考えられていた。しかし近年の教育優先，教育制度の拡大の結果，教育を変化する社会的ニーズに対応するものとするため意識的な努力がなされるようになった。加えて，就学経験のない者，さらに特殊な職業教育または訓練を要する者が「第2の機会」教育・訓練を受ける機会が一層広範に提供されている。

この文脈のなかで，教育の実施の三つの様式——正規，正規外，非制度的の3種——は三者択一的なものではなく，今日では単一制度内の補完的なものであると考えられている。正規教育——初等，中等，高等の各水準の制度化された学年別のピラミッド構造の教育制度——は，最も一般的な実施様式である。非制度的教育——経験と社会との接触を通じて知識，技能，姿勢等を体得する組織化されない終生の教育過程——は重要な基盤となるが，正規または正規外の教育・訓練を代替することはできない。正規外教育——正規の制度の外側で遂行される組織化された系統的な学習活動——は代替的な教育制度でも速成教育への近道でもない。むしろ，正規外教育・訓練は正規学校教育を受けられなかった人々に，第2の学習機会を提供している。この教育は農村や都市の貧困層が「統合開発」における諸計画の枠組の中で，有益な知識，姿勢，技能を獲得し，労働と直接関係のある学習活動を拡大する機会を与えるものである。このような諸問題を達成する計画の企画と実施は，ニーズの多様性，参考になる経験の相対的な不足によって，現在，困難な問題となっている。

教育の量的開発

どの政府も，できるだけ早く基礎教育を普及するべきであることを認識してきた。いくつかの例外はあるが，学齢人口に対する基礎教育として3年から9年の正規学校教育が選ばれている。最も一般的に認

められている規準は6年間の初等教育であるが，最近，貧困国のなかでこの年数を減らした国もあり高・中所得及び高所得開発途上国では年数を増した例もある。

開発途上国の初等教育就学者数は1960年の117百万人から1975年には236百万人以上に増加した。同様に，初等教育水準での平均就学率は，1人当り所得別に分類した国家群のどの部類についても上昇したが，5年ごとの増加率は各期間とも減少した（付表1，2，3を参照)。初等水準での教育の拡大は，非就学ギャップ――即ち学齢人口と就学者実数との差――を高所得グループに属する諸国においては縮小したがより低所得の諸国ではそうはならなかった。このため，非就学児童の総数は増加した（付表4を参照)。これらの問題は1985年の予測を見るとさらに顕著である（図1を参照)。

非就学ギャップを一定水準に保つためには――即ち，6歳から11歳までの非就学児童数が1975年の水準を上回らないようにするためには――低所得諸国は6-11歳の年齢層の就学率を66%に，低・中所得諸国は68%にしなければならない。これら諸国の就学率が，1970年から1975年までの実績と同じ比率で伸び続けるとすれば，前述の控え目な目標の達成すらできない。中所得（1人当り年間所得が1975年価格で521ドル以上）グループの諸国については，1970-1975年の成長率が維持されれば非就学ギャップは縮小し，就学率は1985年までに，それぞれ80%と89%に達するであろう。

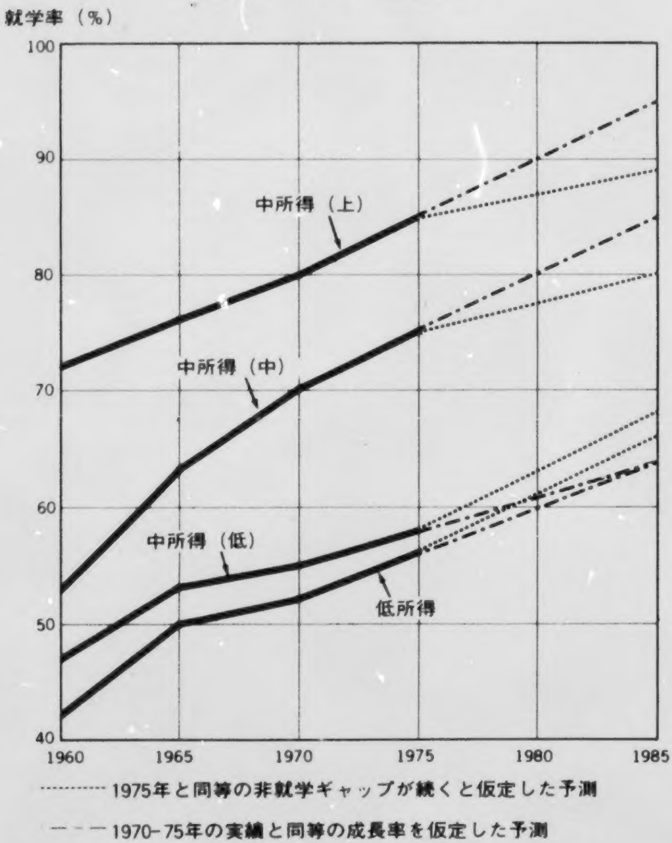
未だ初等教育の普遍化[1]が達成されていない国においては，(1)教育年数を増して既存の教育の質を向上させることと，(2)初等教育就学率を高めることとの間に明らかに，資源配分の競合が起こる。換言すれば，この競合はサーヴィスの垂直的配分と水平的配分の間の競合である。開発途上国における高等教育就学率は，中等教育就学率より高い増加率で拡大し，中等教育就学率は初等教育就学率より高い増加率で拡大した（付表2を参照)。就学率が中・高等水準でより大きな伸びを示したことは，一つには当初の就学率が低かったことから説明しうる。この教育水準別の増加率の序列が先進国における増加傾向と平行関係にあることは重要である。ただし，開発途上国における中・高等教育就学率は未だ先進国の対応する率より遥かに低い（付表3を参照)。いくつかの事例については，高等教育への投資が急激にすぎ，あるいは他の社会的ニーズが犠牲にされたのではないかという疑念，1960年代に社会の中で，力も声も大きい諸集団が要求した高等教育に対する公的助成の増加は，肯定的な効果のみではなく否定的効果ももたらした

---

[1]「初等教育の普遍化」は6-11歳までの全児童が就学している状態を指す。

図 1

6-11歳までの児童就学率，
所得グループ別，1960-85年[1]



[1] 所得グループ分類の定義については付表1を参照

のではないかという疑念が，依然として残るのである。ともあれ，1970年代には各国政府の間に，教育，とくに初等教育の民主的配分を好ましいとする平等化意欲の高まりと，開発についての新しい概念どが出現した。

各国政府が教育機会の提供に努力し，教育の政治的役割の増大を重視したにもかかわらず，多くの国々では多数の児童が私立学校に在籍し続けている。私教育についての資料は，情報収集が困難であり，私教育機関の定義が多様であるため不完全である。しかし，入手可能な資料によれば，1965年から1975年までに私立学校在籍者の占める比率は初等教育及び一般の中等教育水準においてわずかながら低下した。しかし，1975年に私立小学校在籍者の比率が50%以上の国は少くとも5カ国あり，この比率が25%以上の国は14カ国ある（付表16を参照)。同様に，中等教育段階で私立学校在籍者の占める比率が50%以上の国は7カ国，25%以上の国は28カ国である。また，地域差も大きい。ラテン・アメリカとアフリカでは私教育の規模は大きく，減少もわずかであるのに対し，アジア，ヨーロッパ，中東，北アフリカの各地域では私教育の占める割合は比較的小さく，かつ，より急速に減少している。

教育の質的開発

1960年代の開発途上国の教育計画の目標は，教育の性格の変革よりも，就学者数の増大に向けられていた。新しく独立した国々がカリキュラムの中の外国的要素を自国の文化と状況に結びついた内容に置きかえ始めたものの，こうした改革は教育制度の他の側面，例えば，修了年限の構造，使用言語，学年度の行事日程，授業及び評価技術などの重大な変更は行われなかった。

しかし，1960年代にはある傾向が表面化してきた。即ち，自立と独自の民族性についての強い主張，開発についてのより広い概念，そして教育の需要増大に対処する教育制度の懸念である。1960年代後半及び1970年代前半に作成された教育開発計画の中では質的目標が重視された。17カ国における35件を超えるこうした計画を検討した結果，(1)社会的公正，(2)科学教育の振興，(3)学校制度の内部効率及び外部効率の向上[2]，(4)国民的ニーズに対する教育の適合性——これを高める手段としては，例えば適切な教科書の作成，カリキュラムの改正，教育構造の改革，大学では地域の諸問題の研究を指向させるなどがある——，(5)教育の管理運営と研究を行う国家能力の構築，の5点に深い関心が示された。

この新しい傾向は，教育の三つの分野，即ち，教育の「適合性」，使用言語，教育開発の制度化において著しい。適合性の問題は，その国の歴史・文化・宗教的伝統を確認し，保持し，一方では近代的な，変

---

[2]「外部効率」は教育が共同体全体の経済的・社会的発展に与える影響を指す。

化しつつある統一体としての国家のニーズの充足に応えるという教育の機能に由来していた。従って，適合性の問題は「正統性と近代性」の両方向において「教育の民族性」を主張するために教育の実質を再考する過程を含んでおり，正統性と近代性とは，「制度レベルと内容レベルにおいて，輸入された形態と既成の公式とを拒否するための効果的な組合せ」であると見られている。[3] 適合性の概念は国民の生活・文化の対外関係に適用されるばかりでなく，一国内の異なった集団，とくに農村居住者，女性，移民，民族集団などのそれぞれの教育上のニーズにもあてはまる。

外国語によって授業が行われている諸国では，教育の適合性を高める努力のうちに自国語の復活が含まれる。この問題が政治的・文化的に影響されやすいことは容易に理解できる。しかし，すでに，多くの国において教育制度のなかに現地語を再導入するための研究とカリキュラム改正が始められている。マリなどのいくつかの国では言語局や文字局が設けられ，言語政策，識字教育，カリキュラム編成作業の間の調整を担当している。他の国々でも，例えばエジプトでは，特殊分野の技術用語を自国語で表現する基礎的な努力に支援が与えられている。しかし地方語を重視することは，個人がさらに高等教育を受けようとする機会を減し，特定の集団または国家の国際的知識体系の習得を制限する可能性も生じる。

読み書きの能力は，学習者の日常言語による習得が最も容易であるから，多くの開発途上国では正規教育の初めの数年間は地方語を使用する傾向がみられる。しかし，生徒がすでに自国語の読み書きを習得していれば第2言語の習得がより容易になるか否かについての決定的な事例はない。事実，研究の結果によると，第2言語の読み書きの教育はその新しい言語の口頭教授法による訓練が事前になされていなければ成功しにくいようである。同時に，2言語プログラムは通常，児童の自国語能力の発達を阻害しないようである。成人の識字訓練においては，一般に第2言語の習得が目的ではないので，地方語による授業を行うのが通例である。日常言語で読み書きの能力が得られない場合には，口頭教授法，及び視覚的手段を必要とする場合もあろう。

地方語を使用しようとする粘り強い試みには実施上の諸問題がある。多くの国々において，国際語，地域語，地方語が混在するため，明瞭で実行可能な言語政策が確立しにくい。この対立は単に自国語と外国語との間のみならず，国語と他の地方語との間にも存在する。高等正

---

[3] 1976年にナイジェリアのラゴスで開かれたアフリカ教育閣僚会議で採択された決議。

規教育や技術者及び専門家の訓練を，地方語で行うことは，それが全国的用語である場合でさえ困難である。例えば中等教育水準では，過去において，外国の援助計画による外国の書物や教師に依存するところが大きく，そのため自国語への転換の妨げとなっている。高等教育においては，知識，高等訓練，継続的な研究などを外部の源泉に頼っているため一層，困難な問題が生じている。

多くの開発途上国では，教育制度を自国化し，適合させ，増大する複雑性に対処するために計画，研究，開発の担当部局を国際機関の支援を得て，設置している。不幸にもこれらの部局の大半が訓練されたスタッフの不足，国家開発計画や基礎資料の欠如，実行機関の関与と能力の不足，教育政策とプログラムの各レベルでの意見の不一致などに悩まされてきた。しかし近年は，教育開発の指針についての幅広い国民的合意を確立するための努力が行われている。例えば，1969年にはフィリピンで，教育の状況と開発諸目標に対するその適合性を調査し教育開発の指針を設定するため，大統領諮問委員会が設けられた。象牙海岸においては広範な国民的参加を得て教育制度の全面的再検討が，実施された。同種の再検討は，ケニアの教育の目標と政策に関する国家委員会，ペルーの教育改革委員会，レバノンの国立教育研究開発センター，及び他の諸国の同種機関においても行われてきた。

教育の質的向上に対する志向は明らかに強まってきたが，改革の実施に際し，依然として重大な諸問題が残っている。今後数十年の間に，教育制度を真に適切なものとする真剣な努力が期待される。採用される手段のなかには，新しいカリキュラムと授業細目の設計，改良された教材の作成と配布，新しい教育方式における教師の訓練可能な範囲での地方語の使用，そして，これが最も重要であるが，教育制度の分析・企画・管理運営を行う国家能力の開発が含まれるであろう。

教育開発が直面する主な問題

1950年代以来，教育開発の分野にはかなりの進歩がみられた。就学者数は前例のない速さで増加し，地方別の教育指導者集団も形成された。また教育の制度と諸機関の組織化はより充実し，未開拓の分野にも着手してきた。しかし，これらの目覚ましい業績にもかかわらず，そしてある程度はまさにそのために，教育は一層の発展を複雑化するいくつかの困難な問題に直面している。第1に，現在でも膨大な人口が基礎教育を受けていない。250百万人の子供と600百万人の成人にとっては正規学校教育を受ける可能性が皆無か，または限定されていた。「生徒数の爆発」の問題は，開発途上世界の人口中に占める青少年層の比率，物的資源の供給を上回る教育需要の増加に伴い，重要性を加えてきている。さらに国内の教育機会の配分も公正に欠ける。第2

に，非能率のために，就学者の数と教育の質はいずれも，利用可能な資金から期待できる水準以下に留まっている。その結果，小学校入学者のうち第4学年に達する者は半数にすぎず，学校在籍者の15%から20%が留年者であり，学業成績は望ましい水準より遙かに低い。第3に，退学者あるいは卒業者の多くが，適切な職を得られないという深刻な外部非効率が存在する。第4に，教育部門の管理運営能力と継続的研究の領域は，この分野の複雑性や決定的な重要性と均衡していない。教育に対する期待は大きい。そして教育はいくつもの科学的・技術的専門分野にわたる複雑な根源をもっており，これらの分野はそれぞれが独自の知識体系を有している。それにもかかわらず，開発途上諸国においては，教育についての分析及び実験の基盤，能力は，他の多くの分野に比べて不十分である。教育制度は，手ぎわよく管理運営され，かつ研究指向でなければ，退化した無益なものとなり，変化する国民的ニーズへの適切性が失われることは経験によって明らかである。最後に，こうした制度の拡大と改善のための政策と計画は，不十分な資源配分によって制約されている。

以上の5点の主要な問題点は第3章から第7章でさらに深く検討され，各問題の領域と展望が示され，一連の戦略とそれに関連する諸政策が提案されている。

第3章：教育機会の拡大と平等化

問題の性質と展望

1948年12月，国際連合は「世界人権宣言」を採択した。その第26条は次のように述べている。「すべて人は，教育を受ける権利を有する。教育は，少くとも初等及び基礎的段階においては，無償でなければならない。……技術教育及び職業教育は，一般に利用できるものでなければならず，また，高等教育は能力に応じ，すべての者に等しく開放されていなければならない」[1]以来30年を経て，現状はこの目標にはほど遠い。開発途上諸国では6歳から11歳までの児童の就学率は65%未満であり，そのうち第4学年まで到達する者は約50%にすぎない。12-17歳及び18-23歳の年齢層の就学率は，それぞれ約38%，9%である。状況は，地域，また国によって，大きく異なっている（付表7を参照）。

1960年から1975年の間に見られた傾向が持続すれば，1985年の開発途上国における就学率は――ユネスコの予測によると――6歳から11歳までの年齢層で68%，12歳から17歳までの年齢層で42%，18歳から23歳までの年齢層で12%となるであろう。さらに，国及び地域別の就学率の差は縮小しないであろう。例えば，ラテン・アメリカの24カ国のうち，6-11歳の年齢層の就学率が80%未満の国はわずか7カ国となろう。これらの国々の人口は地域総人口の18%でしかない。その一方で，46カ国のアフリカ諸国のうち，地域総人口の77%の人口をもつ28カ国が，またアジアでは27カ国のうち，総人口が地域総人口の88%に達する14カ国が，この80%の就学率水準には達しないであろう。その上，開発途上国における非就学青少年の数は約30百万人も増大することとなろう。人口増加の圧力のなかで現在の初等教育就学率を維持するためには，1975年から1985年までの間に就学者数を約30%増加させなければならない。

成人人口の目標集団――ここでは15歳から45歳までの年齢層と定義される――に対する基礎教育の供与も，同様に不十分である。開発途上国の成人文盲率は1950年から1975年までに44%から32%に低下しているが，文盲者の絶対数は着実に増大しており，1970年には544百万人であったものが1978年には600百万人に達し，2000年までは減少に転じないと見られている。1950年代及び1960年代には100カ国以上が一般成人識字プログラムを支援した。これらのプログラムはしばしば

---

[1] 国際連合。「国際連合の国際文書の集成」（ニューヨーク：国連，1967年）。

初等学校教育に代わるものとして提供されたが，一般に小学校教員を活用していた。こうしたプログラムは余り有効ではなかったため，ユネスコは1960年代後半に，より選別的で明確な意図をもった実用的(職業関連）プログラムを実験ベースで開始した。このプログラムに含まれた諸プロジェクトは大人数の受講者を対象としたものではなかったが，これらは試験プロジェクトとして見ても一般に不成功であった。

さらに，各国の内部には性別，社会経済的地位，都市と農村などの地域的背景，そして，ときには民族的背景に基づく教育機会の不平等が存在している。あらゆる差別のうちでも開発の最大の障害は性別によるものである。一般的生活条件の改善を妨げている最大の障害が持続的人口増大であるとすれば，そして，女性の社会的，経済的，教育上の地位が出産率に影響するとすれば，女性に与えられた教育機会の問題は決定的な重大性をもつことになる。開発途上国を一つのグループとして見た1977年の総計データは，男女間の就学率の差がかなり大きいことを示している。これに対し先進諸国においては実質上，格差がない（付表7を参照)。開発途上諸国における6歳から11歳までの男子の就学率は72%であるのに，女子の場合はわずか56%である。同様に12歳から17歳までの男女の就学率はそれぞれ44%及び32%であり，18歳から23歳までは同じく11%と6%である。これらの平均のなかにはさらに女子の就学率の低い地域国家群，及び個々の国家が含まれている。例えば，1976年に小学校1年に在籍した児童全体のうち女子の占める比率は，アフガニスタンで16%，ネパール22%，チャード29%，パキスタン34%であった（データは付表8より）。

他の要因，即ち地域的な差異，都市と農村の差異，社会経済的地位，ときには民族的背景などの影響については，これらが併存する傾向があるため，常に明確な区別はできない。しかし，2，3の例を見れば開発途上世界に共通する状態が分るであろう。ブラジルでは1971年の都市部の就学率の全国平均が92%であったのに対し，農村部ではわずか52%にすぎなかった。1974年のナイジェリア北部6州の就学率は，暫定見積りによると初等水準で14%，中等水準で2%であったが，残りの諸州を総計した就学率は初等水準で76%，中等水準で6%であった。インドネシアでは1971年の全国総計就学率が初等教育で80%，6年間の中等教育では18%であった。しかし，詳細に年齢水準別の配分を見ると，小学校の第1学年では都市と農村との間に百分率数値で15%の差があり，これは中等教育の最終学年では約40%の差まで増大することが分る。

教育機会を拡大し，平等化しようとする努力は多くの制約に直面している。最も明白でかつしばしば存在する制約は資源の欠如——財政資源のみならず物理的・人的資源をも含めた——である。その次に，

地理的条件，及び人口統計論上の条件——遠隔性，過疎人口，過酷な環境，不備な通信手段——が学校建設，書籍と設備の供給，有資格教員の配属などを困難でコストのかかる仕事としている。さらに別の一群の制約が各国の文化的，社会政治的特徴から生じる。例えば既得権益への影響を心配して就学者数の拡大がちゅうちょされることもあろうし，文化的要因によって女性人口の教育が制限されるかもしれない。最後に，多くの国々は，教育機会の拡大，平等化のより効率的な代替的手段を認識し実施する分析・管理運営の能力を欠いている。

学校在籍者以外の者への基礎教育の供与は，他の要因によってさらに抑圧される。対象となる人々は分散しており，そのニーズと願望は一様ではない。必要となる教育訓練の種類は複雑多岐にわたり，しかも往々にして小規模である。教育から得られる利益は，とくに生活技能の面では，それほど明白ではないから，一般に受入れられるか否か明瞭ではない。また，実験プロジェクトはそのままの形で大規模化することは難しい。

学校教育への参加率は教育機会の提供だけではなく，その機会の利用度によっても決定されることは明らかである。教育サーヴィスが供与されれば，その意図している受益者がそれを自動的に受入れるであろうという考えは非現実的である。社会的あるいは経済的理由から，いくつかの集団は供与される教育に無関心であるかもしれないし，その教育を受けることによって失なわれる機会費用の方が教育から得られるものより大きいと考えるかもしれない。多くのプロジェクトにおいて就学率が低くかつ脱落率が高いことは，貧困層の需要が低く，そのサーヴィスを全く「買っていない」ことを明白に示している。計画立案者によって定義されるような教育のニーズは，自動的に，ある集団の子供たちの全部または一部のための教育の有効需要になるとは限らない。例えば，娘の教育を基本的ニーズとは考えない家族もある。彼らは教育が娘の職業や結婚，その後の家庭生活，精神形成などに良い影響を及ぼすことに疑問を抱く。また子供の通学のために両親が払う犠牲も抑制要因となることもある。例えば，インドでは6歳から11歳までの非就学児童の40%が家計収入を補うために殆んど専業に近い形で働かなければならない。

教育機会の改善

教育機会の拡大と平等化は，一地域のあらゆる地区に居住し，予期される参加者へのアクセス，住民各階層に均等，もしくはほぼ均等した就学率を意味する。このような最終目標を設定することによって，政策立案者は教育供給の不備を確認し，教育配分計画の合理化，また限られた資源が許す限りの機会を提供するための規準を確立すること

ができる。基礎教育のニーズを満たす機構を改善し，地域の資源を動員し，学校の立地条件を配慮して，教育を，より受けやすくするような改善が可能である。最初の教育を受けやすくする条件が十分に整っている場合には，1人当りコストを低下させる効率向上手段が一層重要となってくる。同時に，教育サーヴィスが社会にとって適切なものであり，その構成要素が質の高いものであることも保証されなければならない。以下これらの手段について，より詳細な検討を述べる。

基礎教育ニーズの充足に対応する資源改善

基礎教育を拡大する戦略の第1の要素は実施様式の柔軟性である。伝統的な小学校教育が学齢期の児童全員に普及していない韓国では，あらゆる利用可能な手段を実施し，それらを統一的な教育制度に適合化していこうとする傾向が強まりつつある。また，生徒の教育を始める方法は様々であるが，やがて継続的教育を志向する経路へと導入していく，あるいは「橋渡し」されていく制度の実験も増えつつある。例えば，バングラデシュでは読み書きのできる主婦が10人程度の児童のグループを正規の学校入学前の2年から3年にわたって教えている。アフガニスタン，モーリタニア，及びナイジェリアでは，正規の小学校の前段階としてコーラン学校を利用する努力がなされている。スーダンではコーラン学校と「コミュニティー」学校を4年制に課程化しこれに第5年級及び第6年級の「補完学級」を続けて，教育の主流へ導入することを考慮している。また，いくつかの「中核」システムもある。この制度では4学年しかない一群の学校から同一の学区域内にある6学年制の学校へ生徒が送り込まれる。この方法は4年間という最小限の学校教育を最大限の人々に提供し，また各人の向学心を勧奨する機会をも提供している。ラテン・アメリカでは様々な種類の中核アプローチが実験されている。

第2に，少数の者のための質的拡大と対比される万人のための人間の基本的ニーズとしての教育の水平的拡大は，一般の社会構造関係との妥協を――少くとも短・中期的には――必要とする優先順位の対立を示すものでもある。一族意識などによって緊密に結ばれた一部のアジア・アフリカの社会においては，「公正」の意味は一族のうちで最も有能な者――多くの国々では最も有能な男子――が中等以上の教育を受けることを保証することであって，成員のすべてが小学校に行くことの保証ではないこともある。

最後に，基礎教育のための資源は，公務員，学校を離れている教員，学生，労働者，村落の青年，退職者，防衛団職員などの奉仕，また，地域共同体の諸組織の動員によって，増加しうる。例えば，スリ・ランカでは生活及び生産技能は，農村開発協会を通じて農村の大多数の

人々に教えられている。

地方のイニシアティヴと自助努力の奨励

地方共同体のイニシアティヴは，労働，建設資材，資金，高度に中央集権化された制度では見出しがたい教授能力などの地方の資源を動員することができる。しかし内部の相互調整が大まかな制度は，有資格教員，書籍，設備などの配分の不均等を招くかもしれず，そのため国がその減少に力を注いでいる不平等そのものを，強化するかもしれない。例えば，ブラジル北東部やナイジェリア北部では就学率及び教育投入の質が全国平均より低いが，これは一つには所得水準が低いためである。教育努力が地方の社会的・経済的進歩により支援されるまでは，中央政府からの援助が重大な意味をもつことは明らかである。自助に関連したもう一つの危険は，地方共同体の教育需要及び教育機関を設立する能力と意欲と，中央政府からくる重要な教育投入との間の不均衡から，学校の質が低下することである。

学校立地計画

「学校立地計画」は集中化及び分散化の両タイプの計画方法を結合した技法である。それは学校の配分，規模，及び間隔，さらに可能ならば，提供されるべき教育関連施設の種類を，人口統計論的データ，地理学的データ，社会的データ，経済データの一覧表を作成・分析して決定する。この技法は国内全体に公正かつ効率的な資源配分を保証するので，そこから得られる利益は地方と同時に国家全体にも及ぶ。

教育制度を平等に拡大する諸政策は，学校立地計画によって効率的に実施される。例えば，新設校の設置場所は基礎教育のニーズを規準にして選ぶことができよう。即ち，それまで殆んど開発の手が及ばなかった住民の間に，教育への関心と参加を最も急速に喚起することが可能である。不便な地域では職員の住居及び寄宿設備と学校の一体化ができる。建設政策もまた，教育施設を急速に拡大する国の能力に大きな影響を与える。例えば，最低限の規準が満たされ，かつ維持費も考慮されなければならないが，低廉で複製可能な学校設計の利点は無視されるべきではない。就学者の増加を急いでいる国は，まず「第一世代」の「短命」な複製可能型の学校を建設し，後になってからより良い建築規準を備えた第二世代の整備もできよう。

教育制度の内部効率の改善

教育制度の内部効率の改善は，教育機会の拡大と，教育サーヴィスの質的向上のための人的・財政的資源の解除を伴う。この問題は第4章でより詳細に論じられる。

教育需要の拡大

学校教育への反感が示される地域では，提供される教育が当該社会に適合するように特別の手段を採用することが必要であろう。こうした手段のうちには，農村地域の小学校では農繁期などを配慮して学期編成を行う，ある地域では中等学校を男女別にし，また，別の地域では男女共学化を行う，貧困地域には教材用助成金を与え，給食を支給する，などが含まれる。非就学青少年に教育を普及する最も効果的な手段は，農業，保健衛生，工芸，家族計画，家庭管理，さらに市民的義務といった成人の継続的活動に教育及び訓練を結びつける方法であるとの確信はますます強まっており，これを裏付ける事例も増えつつある。ある場合には，都市または農村の統合開発アプローチが採用されるであろうが，活動のすべての構成要素を単一のプロジェクトの中で処理する必要はない。それでは危険が大きくなるからである。開発途上諸国の成人の大部分が生活の種々の必要だけに——あるいは，恐らく単に生存することだけに——関心をうばわれているので，生活改善に直接寄与する学習に対してのみ，一貫した有効需要が生まれる。

需要の創造や増大のために追加的な刺激策，投資，あるいは定期的な出資を必要とする状況においては，公正と効率のトレード・オフに直面することになる。生徒収容力の新規供給と，就学者の増加比率が見合う限りは，通常，公正と効率の両目標を学校立地計画方法によって均衡させることができる。しかし，こうした保証がない場合には，同じ投資が他の地域になされれば，その追加資源を十分に活用しうる同様のニーズに迫られた集団では，例えば2倍の新規収容力を生むというときに，限られた資源を単位コストの高い「リスク」地域へ投資することが，適当であるか否かという問題が生じる。従って，所与の教育サーヴィスの潜在的な利用度を予知するために，投資する前に，何が教育需要を決定するかを理解することが重要である。教育「供給」の「消費者」が感じているニーズを確認し分析する機構が開発され，こうした情報を地域，及び中央レベルの計画立案過程に伝えて効果的な実施を求める伝達経路を確立しなければならないことは明らかである。分析は共同体組織，村落，及び近隣の社会事業家，政府関係以外の諸集団，などを利用して行うことができる。

学校投入の供与における質の平等化

教育施設の利用可能性が平等化されても，それらの資源が必ずしも住民諸集団の間で平等に使用される保証は得られない。生徒の受入れ場所が供給された後には，特定の種類の学習成績を向上する要因が何か，こうした要因が，公正に分配されているか否かを決定する必要が

ある。学校の諸要因――カリキュラム，教授法，教員，教材，物理的施設――によって学習成果に差が生じることはすでに知られている。しかし，この関係は，生徒の家庭環境，幼児期の経験，栄養摂取など学校外の諸要因にも影響される。従って，教育の投入は学校間に平等に分配され，また教員，授業，教材の質も平等化されるべきである。不利な条件にある児童が，彼らにも等しく利用可能な教育機会から利益をうることができるなら，彼らには欠けている点を補う教育・社会的経験が付加されなければならない。しかし，こうした努力は実験レベルで立証された後に，初めて広範に拡大されるべきである。教育機会は，可能な限りあらゆるところで，社会的・経済的昇進と結びつけられなければならない。このことは教育経験が十分に活用されるために必要な動機を提供する。

★

これまでに述べてきた諸手段は，教育制度へのすべての投入――学校の建物ばかりでなく，教員，教材，設備等を含む――の公正かつ効率的な配分のための総合計画の構成要素とみなされるべきである。基礎教育を提供する際に，利用可能性，公正，効率のいずれが相対的に重視されるかは教育開発の水準によって決まる。就学率が低い（30%未満）場合には，第1の関心事は――唯一の関心事ではないが――より多くの学校により多くの生徒を収容することによって制度の利用可能性を高めることである。就学率が70%から80%を超えるようになると，主な関心は制度の内部効率を最大化すること，及び資源配分の平等性を確保することに向けられなければならない。しかし，教育の利用可能性をより公正にする努力も減じられてはならない。なぜならば最後まで残った5%から10%の未就学生徒は，最も教育サーヴィスを供与しにくい部分であり，おそらく特別な手段を必要とするからである。基礎教育より上の水準においては，開発途上諸国は100%就学率達成は期待されていない。従って主な関心事は全員の収容可能性ではなく，むしろ内部及び外部の効率，学校教育の質，生徒の性別や民族的背景，社会的・経済的地位によって差別されない教育機会の提供などである。

これらの戦略の成否は，基礎教育の普遍化の達成，及びそれ以上の教育水準における機会均等化という二つの目標に対する中央と地方の関係当局の政治的関与によって，かなりの程度まで決定される。成功はまた，当局に教育機会の増大の代償として地位，権力，比較優位などを犠牲にされるかもしれない各種の利益集団と交渉する意思の有無にも依存している。十分な関与と利害関係者に変化を容認させる政治能力なしには，革新的で有望な新しい政策，及び計画の完全な実施は

できないであろう。

第４章：教育制度の内部効率

問題の性質と展望

教育の効率の問題は二つの内部的次元をもつ。一つは制度を通過する生徒のフローの最少限の浪費であり，もう一つは制度内で達成される学習の質である。生徒のフロー中の浪費は数量的には中退者及び留年者の数によって示され，学習の質は教育制度の投入と産出によって決定される。

中退者について見ると，ユネスコの統計は残存率——第１学年の就学者でその後の各学年に達した比率——が，1965年と1970年の両年の学童グループを比較するとやや上昇を示している。54カ国の開発途上国を一括した数字では，1970年グループの約半数は第４学年に達していない。ユネスコが恒久的読み書き能力が得られる段階と考えている第５学年まで達した者の比率は，低所得諸国の1970年グループではわずか37％であった（図２を参照。国別の残存率については付表10を参照)。ユネスコは次のように結論している。「このように，中退者の問題は開発途上諸国においては依然として重大である。」

浪費は学校中退から生じるばかりではなく，初等教育で15％から20％と見られている高い留年率からも生まれる。この数字は，もし留年が最少限にとどまっていたとすれば，コストを増大させずに小学校の入学許容人員を10％から15％増加し得たことを示している（付表５，９を参照)。

表１

開発途上54ヵ国の生徒投入・産出比，1970-75年

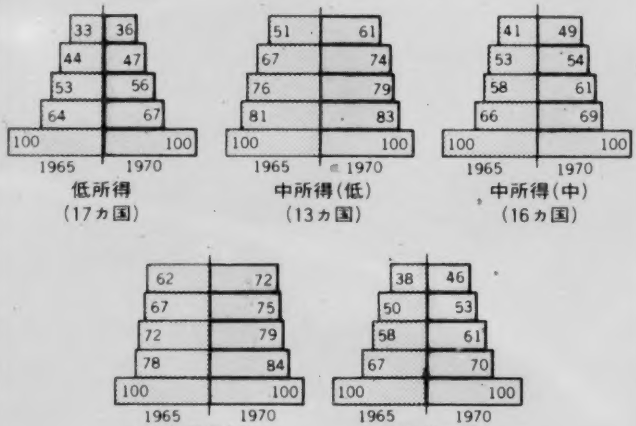
所得グループ[a]	国数	中間値	高	低
低所得	17	1.98	5.16(ブルンディ)	1.20(ケニア)
中所得(低)	13	1.67	2.03(タイ)	1.14(ヨルダン)
中所得(中)	16	1.48	2.50(ドミニカ共和国)	1.03(韓国)
中所得(上)	8	1.30	2.38(ガボン)	1.12(シンガポール)
合計	54	1.65	5.16	1.03

[a]国別グループの定義については付表１を参照

出所：ユネスコ統計局資料による世銀の編集。「就学率の発展：世界及び地域別の統計的傾向と予測。1960年-2000年」（パリ，1977年７月）

図 2

所得グループ[1]別教育の学年別残存率，1965年，1970年



低所得
（17カ国）

中所得（低）
（13カ国）

中所得（中）
（16カ国）

中所得（高）
（8カ国）

開発途上国
（54カ国）

出所：表1に同じ

[1]国別グループの定義については付表1を参照

表1は，54カ国の開発途上国の中退率，及び留年率から，1970年と1975年の初等教育水準の投入・産出比を算定したものである。この指標は，修了者1人当りの在学年数の正常もしくは規定履修年限に対する比率を示している。一国の1人当り国民所得とその国の教育制度の効率との間には大まかな対応関係があることから，各国の分類は1人当りＧＮＰ別となっている。しかし，表の右側の2列が示すように，各グループの最高と最低との間には大きな差がある。殆んどの場合，非能率による損失は貧困諸国において最も大きい。

留年と中退は，教育制度の公正に逆行的な影響を及ぼしている。中退者及び留年者の経済面を見ると，その家庭が社会経済的に低い層の生徒が最も多い。中退者と留年者は都市部より農村部において高率で，男子より女子の方が高率であることは意味深い。この分野における浪費の問題は1970年にユネスコと国際教育局（ＩＢＥ）によって研究され，1979年にも再度これらの機関及び世銀によって研究された。

生徒のフローの非能率は，しばしば生徒収容力や教員の非能率な利用を伴う。しかし，生徒対教師比率に影響する要因は他にも，学級規

模，教師の負担――即ち，生徒に接触している１週間当りの時間数――そして週間授業時間数など数多い。1960年から1975年までの間に，生徒対教師比率は中等及び高等教育では一般に増大したが，初等教育においてはやや減少した。ただし，国ごとに大幅な差がある（付表６を参照）。例えば，小学校教員１人当りの生徒数の平均は19人から69人まであり，中等教育の教員１人当りでは９人から39人にわたっている。同様に，空間の利用にも無駄がある。これに該当するのは物理的施設が予定の規準より小規模のクラスに割当てられている場合，あるいは学校活動の一部分の時間しか施設が利用されていない場合などである。

効率の第２の側面，即ち学習の質及びその量的諸側面とのトレード・オフは，さらに議論の余地が多く，不確実な問題である。従って，問題点を注意深く定義する必要がある。第１に投入，産出，成果，の三者を明確に区別しなければならない。投入はしばしば教育の質の指標であり，学級規模，教師の資格の有無，物理的施設・設備（ソフトウエアとハードウエアの両方），学校教育年数などの要因を含む。産出はこれと対照的に，試験，取得学位，その他の何らかの方法によって測定される修得された学習――知識，技能，行動，姿勢――を指す。成果は産出の外部効果――即ち，社会的・経済的に生産的でありうる能力――を指す。

第２に，効率を構成する諸要素はある程度の信頼性をもって測定されなければならず，また，結果は正しく解釈されなければならない。とくに諸国間の比較研究の場合にはこうしたことが重要である。

第３に，いかなる投入が最善の学習を生むかを決定するために，教育の質と種々の教育投入との関係を明確につかむことが必要である。国際比較研究が一貫して示してきたところは，開発途上諸国の教育投入及び教育産出の質はいずれも先進諸国に比べて低い。例えば，科学について教育成績評価国際協会（ＩＥＡ）が実施した19カ国の生徒の成績研究は，中等教育修了の時点までには各国ともほぼ同程度の科学教育の題材を扱っているものの，開発途上諸国のそれぞれの平均得点は先進諸国全体の平均得点より遙かに低いことを示していた。

学習の効率

産出及び成果の決定における教育投入の重要性に焦点を合わせた最近の諸研究から，次の三つの結論が引出される。

1．学校外変数――両親の教育水準，社会経済的地位，子供の養育の形態，栄養摂取，保健，就学前教育――と教師や教科書などの学校内変数の双方が，学習に影響する。

2．学校内変数が生徒の成績に及ぼす影響は，開発途上国の方が先進国の場合より大きい。事実，学校内諸変数を総合したものは，社会

的背景以上に，生徒の成績変動を説明できることもある。

3．多くの場合，家庭が社会経済的に高い層の児童より，低い層の児童に対し学校投入のプラスの効果が大きい。

従って，学習効率の向上を図ることは，教育投入――カリキュラム，授業の形態，教員の資格，教材，マスメディアの利用――の質的向上，保健，栄養摂取，就学前教育などの背景的諸要因の改善が含まれる。

カリキュラムと授業形態

カリキュラム開発は通常，教育改革の主要な要素であり，かつ教育の諸問題を解決する主要な手段であると考えられてきた。しかし，それが教育産出に与えた効果は期待したほどではなかった。この失敗について，いくつかの理由が知られている。カリキュラム開発はあまりに長い間授業細目の改訂や題材の概要の現代化と混同されてきた。カリキュラムの革新は教育制度の「消費者」からしばしば誤解を受け，そのため抵抗，無視，誤伝が生じている。開発途上諸国におけるカリキュラム改訂はヨーロッパ及び北米のカリキュラム開発の経験を適用したにすぎない。カリキュラム企画を実験レベルから全国的採用に引上げる場合，教員，教科書，物理的資源などの必要な補完的要素の供給が間に合わないことが多い。また，多くの企画には，必要な改訂を実施するためのモニター手続きや評価手続きが含まれていない。

カリキュラム開発には，産出及び成果に関する教育目標の評価，内容の精密な分析と組織化，及び対応する教科書や教材，訓練課程，教育施設などの設計と準備が含まれる。カリキュラム開発は各国が独自に決定すべき問題であるとはいえ，次に述べる一般的原理が適用されるであろう。第1に，カリキュラムの内容は知識の構造――換言すれば，種々の学問の主要概念，関係，理論――を反映するべきである。第2に，それは観察，測定，分類，帰納，演繹，検証，評価といった知識発生の力学を組込むべきである。第3に，表現の水準は学習者の発達段階に見合ったものでなければならない。そして最後に，カリキュラムの内容の例証や適用は学習者の環境の内に求められるようにするべきである。異なった状況には異なったカリキュラムを適用するという方法は避けなければならない。さもないと，より上級の教育水準へ進む際に，あるグループが平等な機会を逃がす危険があるからである。

カリキュラム改革はまた，授業と学習過程の改善，例えば，発見，科学，実地活動，実験などの重視をも含む。心理学の認識理論，及び学習理論はカリキュラム開発の教育学的枠組を生み出すほど十分には発達していないが，いくつかの暫定的ガイドラインは提案できる。理論と実践とのバランスは維持されなければならない。ある段階における学習者の知的開発には物質的対象との相互作用が必要である。こう

した相互作用は好奇心を刺激し，動機を与える。同時に具体的経験によって得た情報を体得するためには，概念構造とその情報を解釈する伝達手段を必要とする。発見法は有意義な学習の必要条件ではないので，指導などの他の手法もまた有意義でありうる。知識を伝えるという点では，説明法も発見法と全く同程度に効果的であることは研究によって一貫して示されてきた。ただし，論理的推論，創造的思考などのより高い認識能力の開発に関しては，発見法が有益であるように思われる。学習は連続的な過程であるから，カリキュラムは学年によって編成するよりも連続体に近い小単位に分けて編成する方が現実的である。この過程がさらに進めば無学年カリキュラムの概念の実験化へとつながる。最後に，授業条件や形態の異なる学習者の特定水準の成績達成については，それぞれペースが異なる。課業を生徒の学習速度に合わせて編成する教授法は注目に値いする。

教員の効率

世銀の委託で実施されたものを含む教育の効率に関するいくつかの国際研究を検討した結果，教員の選考と訓練は学習成績を向上させる重要な手段であることが示されている。次に明白な諸傾向を述べる。第1に，性格的特徴——情緒の安定性，外向性，信頼性——と授業技能，生徒の成績との間には正の相関がある。多くの場合，女性教員は男性教員より自己の職業に対する満足感が大きいが，女性教員と男性教員の効率の比較は学年及び教授科目によって異なる。第2に，生徒と同じ社会経済的背景をもつ教員の採用に利点があるとする仮説は生徒の成績からは殆んど支持されない。第3に，教員の資質——免許，資格認定，学歴，及び知識——はその行動によい影響を与える傾向がある。しかし，漠然と教員の資質を改善しようとする政策は支持されない。その上，いくつかの国においては，教員の訓練が生徒の成績によい影響を及ぼさなかった。大学の学位を加えることや専門資格をもってそれに代えることよりも，むしろ訓練及び選考方法の改善，特定の科目分野における教員の知識・技能の向上が重要である。ミクロティーチング[1]などの，被訓練者が自分自身の成績に評点をつけることを奨励し，実際の教室状況の中での観察・参加を可能にする一般的な方

---

[1] ミクロティーチングは教員訓練形式の一つであり，この方式では被訓練者教員が小人数の生徒集団に対し，5分間から10分間にわたり1個の教授技能もしくは教授法の実地練習を行う。授業は通常ビデオテープに採録され，被訓練者自身，及び監督者，また場合によっては同僚によっても批判され，その技能が修得されるまでそれを再計画し，再練習するための基礎として用いられる。

法及び技術は，教師の行動に望ましい変化を引起こす効果がある。第4に，教師が生徒に対して積極的な期待をもつことは，生徒が良い成績をあげるうえで重要である。最後に，現職者訓練は教師の職務遂行能力を高める。とくに数年間の教職経験を経た後であれば，より有効である。

教育効率に及ぼす教師の影響は，すでに知られているが，大部分の開発途上国は無資格教員の比率が高く，教員訓練プログラムや特別の現職者訓練プログラムの計画や用意に乏しい。こうした諸問題を解決する方法は複雑である。解決には，訓練施設が拡大されること，現職者訓練が持続的に体系化されることなどが必要とされ，さらに，有効性が立証されている選考と教育の方法と技術を組込むことや特定技能や好ましい姿勢と訓練を関連づけることにより，また，教師が授業の質を改善するための資源を提供することによって，訓練プログラムの質を改善することも必要である。こうした資源のなかには，教師用案内書，助言・顧問活動，ラジオ・テレビ番組，広報誌，通信教育課程，及び教師用資料センターなども含まれる。

教材

政府は，設備及び印刷物を含む学習材料の設計，製作，配布にさらに多くの努力と資源とを注ぎ込むことができる。フィリピンでは，生徒対書籍の比率が10：1であったが，これを2：1に変えるため十分な投資を行った1年後に，第1学年で実施した数学，科学，国語のテストは12%の得点増を示し，学習向上の成果がみられた。事実，教科書の入手可能性が学業成績に及ぼす好影響は一貫して最も明確な決定要因となっている。しかし教科書は，最低限の教育水準の確保に必要なもののうち，訓練された教員の供給に次いで，依然として2番目にコストのかかるものである。従って低所得国においては教科書の供給が不十分であり，農村部では皆無であることも驚くには当らない。

教材の作成に当って効率的なプログラムをつくるいくつかの教育的条件がある。即ち，カリキュラム及び授業細目についてのコンセンサス，教材の設計，準備，評価についての専門的知識，こうした教材を使用する教員訓練などである。市場調査・政策，印刷及び製造能力，紙の供給，配給組織などの他の諸要因もまた重要である。

マスメディアと遠距離学習[2]

---

[2]「遠距離学習」は，ラジオ，テレビ，通信などの技術に教科書，及び随時に個人的接触を行うことによって，教師，及び学校の双方の代用とする技法である。

表２

正規教育におけるラジオの利用

戦略	目標		
	アクセスの向上	質的向上	コストの削減
学校内改善 教師が提供する能力以上の授業水準を随時提供する	なし	あるかもしれない	なし
学校内直接指導 １教科または数教科についての指導の大部分を提供する	なし	あり	通常なし
学校教育の延長 適格教員を置かなくても監督者だけでたりる程度までに十分な指導を提供する	あるかもしれない	あるかもしれない	あるかもしれない
遠距離学習 技術的手段（ラジオ，通信）に教科書，及び随時の個人的接触を組合わせることによって，教員と学校の代用とする	あり	通常なし	あり

出所：ディーン・T・ジャミソン及びエミール・G・マッカナニー「教育及び開発のためのラジオ」(カリフォルニア州ビバリーヒルズ及びロンドン，セージ出版，1978年)，134頁

1970年代後半にマスメディア，とりわけラジオの使用が増大した。費用と成果を評価すると，マスメディアは三つの目標を達成する潜在能力をもっている。即ち第１に，教育放送は伝統的な科目の指導の質を高め，有資格の教員がいない科目の指導を提供し，カリキュラム改革を補完し，そして進度の遅い学習者の留年を減少させることによって教育の効率を向上させる。例えば，ラジオによるニカラグアの数学教育は留年率の低下に貢献した。第２に，通常マスメディアは，印刷された教材と組合せた形で，教室授業に参加し得ない者のために遠距離学習を提供する。この種のプロジェクトはドミニカ共和国，ケニア，大韓民国，モーリシャス及びその他の多数の諸国で進められている。第３に，マスメディアの使用は利用者数が所与の最低水準に達すれば教育コストを減少させることができる。

これらの目標を追求するための四つの戦略が考慮され，表２にまとめられている。結果は定義された戦略に応じて様々である。ラジオの

プロジェクトが正しく設計され，支援されれば，効率を向上させる大きな潜在力をもつこととなる。さらに通信衛星技術受信者用電源の開発が進めば，教育用機器としてのテレビの潜在力増大は疑問の余地がない。しかし，大部分の国にとっては，テレビは資本・維持・運営コストが高いため好ましいメディアとはならないであろう。

就学前の諸要因の改善

すでに指摘した通り，学校投入の効率は，入学児童の特性に大きく依存している。開発途上国における貧困層と高所得グループの未就学児童の能力テストでは殆んどの場合，前者の成績が低く，その事例は一層増加している。小学校の拡大，平等化が進められ，低所得家庭の児童が一層多くなるに伴い，教育システムの「原材料投入」の質の低下に直面することとなる。従って，未就学児童の能力を決定する要因のうちで，政府が一般的に利用可能な政策手段によって影響を及ぼしうるものが何かを正確につかむことが重要である。文献によれば，このカテゴリーに入る最も重要な要因には，栄養摂取，保健，及び初期の社会環境がある。

第1の要因である栄養不良は，開発途上国の大部分の児童の知的発育，及び精神活動（psychomotor activity）に悪影響を与える。研究結果によると，幼年初期に重大な栄養不良があると頭脳の正常な成長と機能が損なわれ，中程度の栄養失調は学習能力に影響を及ぼす。また，栄養不良は注意力，反応，動機，情緒などにおける機能障害を生じ行動に重大な影響を与えることも示されている。

第2に，社会経済的に貧困層の児童が負わされている最も大きなハンディキャップは健康に恵まれないことである。彼らは，寄生虫病，下痢性の各種伝染病，空気感染病などの種々の病気に悩まされている。健康状態が悪いことは環境に対する児童の反応度を低下させ，認識力の発達にも悪影響を及ぼす。

第3に，初期の社会環境は児童の認識力，情緒，対人関係の諸側面の発達に影響する。例えば，ある研究では誕生後最初の2年間における養育者との経験が，在学中の動機，成功期待性，認識能力に重大な効果を及ぼすことを示している。当然のことであるが，これらの三つの要因は相互に関連している。栄養が悪ければ病気にかかりやすく，また，病気になれば栄養不良になりやすい。同様に，栄養と健康に恵まれない児童は無気力に陥りやすく，これが今度は大人の側の児童に対する無関心を招き，その結果大人と児童との相互反応を減少させることになろう。こうした諸問題は急速な人口増加によって一層悪化する。大家族と短い出産間隔によって，食料，健康管理，児童への関心などが十分に確保できない結果を招く。

就学前環境の改善は，社会経済的収奪を除去し，十分な栄養価をもつ食料，給水の改善，衛生設備，住居，予防及び治癒医療サーヴィスなどの広範な諸手段によるところが大きい。しかし就学前児童の，家庭内外の環境の質もしくは混合比を変える教育的手段も存在する。第1に，家庭内環境は保健，栄養摂取，育児，及び成人教育プログラムと初等・中等学校教育カリキュラムの双方における人口教育の改善，村落レベルで両親に保健，栄養摂取，家庭生活の訓練教育を提供する一般公開講座活動員の供給を通じて，変えていくことができる。第2に，家庭外部の環境は，就学前補完プログラム，託児センター，あるいは同種の大規模なコミュニティー内の制度によって，さらに効果があがる。初等教育が普遍化しつつある諸国だけが，自国の教育ニーズと優先事項の幅広い系列のなかで，初等教育年限を垂直的に拡大し1年ないし2年の正規就学前教育を考慮できる。

不健康，食料不足という状態が，就学期間も含めた幼年期全体の特徴となることもありうるから，保健及び栄養改善の努力は小学校にまで拡大されるべきである。その上，小学校には共同体的性格があるので，栄養補給及び一般的な疾病の予防手段として最も効果的な経路の一つとなりうるであろう。

量的効率

本報告では，これまで学習の質的改善に関するいくつかの投入について述べてきた。しかし未だ，数量的効率の改善に対するいくつかの政策選択が残っている。こうした諸政策は本質的には管理運営の問題であり，大量の資本投資より，むしろ行政活動を通じて実行されるものである。

生徒のフロー

生徒のフローの効率――投入／産出比――は，留年率及び中退率の低下によって改善される。第1に，進級判定方針を慎重に検討し，留年率が不当に高い場合には，入学者数を各レベルで制限するか，または進級規準を生徒の能力に応じて修正するか，いずれかの手段により留年率を下げる，とくに初年級で，それができるようにするべきである。種々の進級判定慣行の調査を検討すると，留年が進級より効果的であるとか，留年慣行がクラスの学究的水準もしくは均質性を高めるとかいった結論に到達する事例は全くない。むしろ留年は，生徒の姿勢に悪影響を及ぼし，自信喪失を招く。第2に，留年者を適切なカリキュラム，教材，方法による特別のプログラムにまとめることもできる。第3に，真に問題であるのは進級よりむしろ失敗の防止であるか

ら，究極的な解決は留年と中退の両方を減少させるよう学校環境を改善することである。第4に，中退の原因を確認し，また教育需要を改善し，学校の生徒保持力を強化する諸手段の実施が必要である。このような戦略については第3章で概略を述べた。

生徒対教師比

教員給与は教育用定期支出の80%から90%を構成する（ときにはそれ以上）ので，生徒対教師比はできるだけ容認しうる規準に近い状態に維持しなければならない。いくつかの国においては教師の平均負担が非常に軽いので教師の能率に大きな支障を与えず負担の増大が可能である。しかし，学級規模は依然として最も重要な変数である。予算実績に基づいたチリの一研究では，学級の平均規模を15%大きくすれば，年間教育予算は5%減少し，重大な教育改革の費用捻出に大きく寄与するであろうということが示されている。一定限度内の学級規模の増大は，教育の質の低下を意味しない。

世銀スタッフが検討した関連諸文献及び研究結果では，学級規模の縮小は必ずしも教育の質的向上を意味しない。実際，いくつかの研究による結論では，大クラスの方が生徒の成績が良い。同様に，学級規模の縮小は学習の社会環境の改善を保証するものではない。きわめて小人数（生徒数15名以下）の学級編成は，生徒の成績に重大な肯定的効果を与えることを示唆する事例はあるものの，学級規模が20名から40名の範囲内では殆んど，あるいは全く，平均成績に差異がない。

空間の利用

教育拡大のために生徒用空間を創造することは多額の資本コストを伴う。従って同一地域に新しい施設を追加する前に，既存施設を最大限に利用することが重要である。学級規模を施設規準に見合うように拡大し，さらに同じ施設を交替で利用すること，授業時間の時差により教室，実験室，作業室などの使用効率を最大化することができる。人口密度の高い地域においては，二部授業制によって施設の利用度を高めることができ，また，ある場合には，同等のコスト増なしに教師対生徒の有効比率も改善されるであろう。二部授業制の適用は種々の形態をとる。1日に2連の授業編成，隔日登校制，2集団収容に設計された施設を3集団使用にするため時差を設け，一部を重複する方式もある。二部授業制は一般に，授業時間の減少もしくは特定学年の在籍期間の延長をもたらす。この方法を極端な形まで押し進めて，いくつかの国に見られるように三部授業制の普及もできる。学習効率が表われることもありうるが最近エル・サルヴァドルで得られた研究結果では，農村の二部制校の生徒の成績が一部制校の生徒より優れている

ことが示されている。二部授業制はまた，学校の内外での児童の生活に影響を及ぼすかもしれない。さらにまた，第2部及び第3部は「正式の」朝の第1部より劣った,より非公式なものと見られがちである。しかし，このような欠点，またその他の欠点は，教育機会の普及拡大の結果，得られる利益によって相殺されうるであろう。施設利用度を高める各種の方法は，学校の設計に関連するので，可能な限り常に，計画段階で立案されなければならない。

人口密度が低く，通学距離圏内の生徒数で単独の学級を編成できない地域では，生徒対教師比及び空間利用は隔年入学，多学年学級，及び第3章でふれた中核・衛星学校ネットワークなどの構造改革によって著しく向上しうる。隔年入学制では，第1学年への入学を1年おきに行い，これによって6年制の初等教育制度であれば，使用教室及び教員数はそれぞれわずか3でたりるようになる。多学年学級授業においては，異なる年齢及び学年の生徒が1教室に集められ同じ教師によって教えられる。グループ化は隣接する2学年を併合するだけの場合もあろうし教師ひとりの学校の場合には各学年の全生徒を含む。こうした制度は新しい授業環境を創出するものであり，下級生について教師の補助をする生徒モニターの利用による利益が得られることもあろう。

これらの方法のうちでは隔年学制が最も広範に適用できる。中核・衛星システムはかなりの行政管理，寄宿・交通施設をも必要とする。多学年学級授業が単学年授業と同程度の有効性を示す事例もあるが，この方式の成功は教師の質，熱意，及び特殊訓練の有無に大きく依存している。隔年入学制の場合には，こうした行政的調整や教師の特別の資質は何ら必要としない。

量的効率と学習効率の結合

効率は最小限のコストで，量・質の両面で最大限の産出をうることを意味するので，量的効率を改善するための技法と学習効率を高めるための技法を総合的な一つの計画に結合することが重要である。システムを通して生徒のフローを最大化するためには様々の点に存在するボトルネックを確認し研究し，これらボトルネックの除去が，コスト及び学習の質に与える結果を検討する必要がある。例えば，留年率及び中退率を低下させるためには，一般的に教師の業務の改善，良質化，教材の改善，物理的施設・設備の増大と改善などが必要である。これらの諸手段は，それだけで見れば生徒1人当りのコストを増大させるかもしれない。しかし，浪費の減少による利益は単位コストの増大を相殺するはずである。従って，量的効率を向上させる諸技法は，通常学習効率改善に必要な資金を解放する結果を生むであろう。このこと

が今度は逆に量的効率をさらに高めるのに寄与するであろう。しかし資源の増加が自動的に学習の質を向上させるとは限らない。同じ量の資源を一つの種類，あるいは形態の教育投入――カリキュラム，授業様式，教師，教材，マスメディア，就学前諸要因など――に配分することは，別の種類または形態への配分と同じ結果をもたらさない。効率向上による利益に見合ったコストの増加で期待される教育目標を達成できるような費用効率の高い諸投入の組合せの追求は，個々の特定状況ごとに実施しなければならない。

第5章：教育と労働

問題の性質と展望

教育制度の外部効率は，一般教育と職業教育との関係，学校と就職機会との関係——将来の職業準備として学校と教師に期待できることは何か，及び，学校内・外の学習の組合せから何が期待されるか——と関連している。これらの関係は多面的で複雑であるが，次の四つのカテゴリーに要約される。

第1に，経済成長を促進するためには，技術経営における諸問題の処理能力をもつ訓練された労働力が不可欠である。このことは今日の開発途上国にとって，過去において先進工業諸国の大部分が比較的緩慢な発展の過程で経験した以上に深刻な問題となっている。当然のことであるが，熟練労働力を欠いているところでは訓練を提供する企業も存在しない傾向がある。

専門技術の開発の中心概念は，技能の開発である。即ち，生産過程で実際に使われる技術及び技法を規準にして経済に必要な技能の数量と種類を決定すること，教育・訓練システム全体の中から，これらの技能をうる最も費用効率の高い方法を選択すること，そして技能が獲得された後は，適確な配備，利用を実施することである。

第2に，卒業生等，学校を離れた者の間には，近代部門での失業の問題がある。経済の近代部門だけに焦点を絞った開発戦略がこの問題に及ぼす影響については，すでに強調した。1976年の世界雇用会議に提出されたＩＬＯ（国際労働機構）の報告によると，開発途上諸国における失業率は先進諸国よりもかなり高く，また失業はとくに青少年，新規雇用者，及び女性に集中している。同様に重要なもう一つの問題は，不完全就業であり，これは低い生産性となって現われている。

失業問題は近い将来，さらに悪化する公算が大きい。というのは，開発途上世界の労働力増加率は1960年から1970年の間に年率２％であったが，その後の25年間では年率2.7％に加速すると見られるからである。楽観的な予測をしても，1980年に年齢15歳のグループの就職先は，この中の一部を採用するにすぎない。即ち，アフリカでは多くても25％，ラテン・アメリカとアジアの大部分では30-50％しか就職先がないのである。ブラジル，大韓民国，マレイシア，メキシコなどのように成長の急速な諸国においてすら，同年齢グループ中で近代部門への就職者は半数に満たない。

第3に，個人ばかりでなく，政策決定者や雇用主側も，正規教育は

近代部門への就職用パスポートと考える傾向がある。最近のある研究では，教育に関する青年の大望は職業に対する非現実的な願望ではなく，むしろ労働市場条件の反映であることが示唆されている。従って生徒たちは給料雇用の機会を多くするために，できるだけ長く学校に留まろうとする傾向があり，ときには就職に必要な期間よりも長く在学することもある。教育の私的コストが低く，家族構造が拡大しているため，各家族は子供の大多数に教育を受けさせようとするが，現実にはそのうちの1人でも雇用されれば満足する場合もありうる。こうして「資格病」が入り込む。これは元来，教育にありがちな，ある段階が次の段階の準備となってしまう傾向をさらに強める。多くの開発途上国においては，学歴，職業，給与の三者は，しばしば主要部門である公的部門内で緊密な連関を示している。

第4に，教育と労働の連関には，生産的な労働者に特有の姿勢，習慣の形成に関する諸問題が含まれる。労働者が当面する社会的な関係及び経験——服従と階層序列制の形態，労使関係，作業スケジュールの遂行，純然たる肉体的・精神的重圧など——は，教育関係における社会環境とは大きな相異があろう。

近代部門，都市非組織部門，農村部門の三つの経済部門における教育と労働の関係を改善する方法が，本章の後半で個別に検討される。これらの関係は複雑かつ多目的であり一般化することはむずかしい。大部分の開発途上地域においては，これらの関係についての経験は豊富であるが，それが政策にどのような意味をもつかを理解するためには，体系的な分析が必要である。近代部門，都市非組織部門，農村部門の3部門の関係は国ごとに大きく異なる。開発の最も遅れているいくつかの国々においては，経済の二元性——即ち組織，技術，金融慣行，産出規準等のギャップ——がきわめて強く固定化しているため，近代部門と伝統部門は相互に最小限の影響しか与えずに，併存している。別の諸国においては，部門間の差が縮小したため，近代的生産工程と，より伝統的な生産工程が結びつけられるようになった。

近代部門における教育の外部効率

教育と労働の均衡は次に述べる諸事業の一つ，または組合せによって高められる。それらの事業とは，資格の「インフレ」緩和，就職機会の増加，及び教育機会の供給と性格を修正することである。初めの二つは一般的経済発展と関係があるが，第3の事業は，より厳密に教育だけに関連している。

教育によって得られる資格を，より現実的なものとする手段には，近代部門と伝統部門，事務職と技術職との間の給与格差を縮小させること，システム内の進級に応じて，受益者の教育コスト負担率を高く

すること，職務内容規定を，必要とされる最低限の教育と関連させ，かつ給与を学歴ではなく職能に結びつけること，学校，及び訓練センターで有効なカウンセリング・進路指導サーヴィスを開発し，かつ学校と労働市場との連携を改善すること，などがある。また，高度に資本集約的な生産システムの，より労働集約的な転換，農村におけるインフラストラクチュアの改善，国の開発予算のうち雇用創造活動の比率を高める等によって，より多くの雇用創出が可能である。

教育政策の領域においては，教育と労働に関する主要な問題は，所与の目的に最も適した教育または訓練の種類，及びそれを最も効率的に提供しうる制度の形態の両者に関連している。このため正規，正規外，一般，専門といった各種の教育及び訓練の様々な組合せが必要となる。これらの組合せは，一般教育，実科付属学校，職業教育，実地職業訓練，及び教育と労働の結合を含む広い範囲にわたっている。

一般教育

教育が労働者の生産性を高めることは実証されている。20カ国を対象としたある研究では，いずれの国の場合にも初等教育の社会的収益率に関してはかなり高い正の値（12%ないしそれ以上）が示されている（付表13を参照）。社会的収益率の平均は，中等教育（13.5%）や高等教育（11.3%）と比べ初等教育（26.2%）において著しく高い。公正さの点だけではなく，経済効率の点からも初等教育への持続的投資は支持される。ある程度の一般正規学校教育を受けていることは，さらにその先の訓練を受けるための必要条件であると思われる。こうした教育はコミュニケーション，数学，科学など，近代経済において必要な技能を修得させる。教育を受けた労働者は成功志向性がより強くより自立的であり，新しい状況への適応力がより大きく，そして何よりも，訓練効果がより大きい。従って，教育の外部効率を高めるためには，少くとも初等教育水準の拡大，効率向上が必要である。中等水準については，現在の質，及び1人当りのコスト据置のままで拡大する能力の両者は，国によって大きな差がある。従って，ある場合には質の向上に専念し，別の国では，一方で単位コストを減少させながら中等教育の拡大に努力する必要があろう。

多角教育

多くの開発途上国では，中等教育の内容を卒業後職業に適応させるためにそれまでは全く学究的であった授業編成に実用科目または職業科目を付加し，カリキュラムの多角化が試みられてきた。これには二つの型が普及している。第1の型は実用科目――工芸，家政学，農業――を中等教育の初級段階で導入し，就職前教育的な指導の提供と労

働に対する前向きな姿勢の育成を計るものである。第2の型では，一般的な学究的系列に1ないしそれ以上の専門的職業系列を加えるものであり，一般的に導入の時期は中等教育後期であり，内容はコミュニティーの経済生活によって異なる。

実科付属学校は純粋に学究的な学校に代るものとして普及している。しかし，経験（世銀の経験も含む）の示すところでは注意が必要である。第1に多角的カリキュラム，とくに第2の型は複雑でコストもかかる。新しい教員，新カリキュラム，追加的な物理的資源，高い維持費と技能が必要となる。多角化カリキュラムを在来型の中等教育学校に代替するものとして考えていたペルーなどの諸国において，コストが高すぎることが明らかになった。第2に，第1の型のプロジェクトで雇用目標が非現実的なものは，満足しうる成果はない。生徒の労働に対する姿勢の変化が一貫して実証された例は皆無であり，大多数のプロジェクトでは生徒は依然として職業訓練より学究的分野を好んでいる。最後に，職業教育カリキュラムを（第2の型のように）地域経済に応じて調整することは，一つ間違えば高価な施設の遊休を招く微妙な仕事である。多角的中等教育制度は，カリキュラムの中に含まれる専門教育の量では十分な技能習得ができないことがあるので，多数の特定の職業訓練としては適当な方法かどうかは疑問である。しかし，それが技術者の訓練の基礎として，あるいは，より高度の教育，とくに技術教育の準備として利用されるのであれば，多角的中等学校制の高コストや種々の困難も正当化しやすいものとなる。従って，教育目標と国のニーズを規準にして多角化とその他の重要な教育投資対象との比較検討を行うことが重要である。この様式の教育に対する優先度は，中等教育就学率が低く，卒業生の就職難が皆無である国の場合には，あまり高くないであろう。場合によっては，乏しい資源を相対的に高コストの多角化計画に投入するよりも，一般中等教育の拡大促進に使う方が，国の開発ニーズを満たすのに有効であることもあろう。

職業訓練

多角的中等教育が中級程度の熟練労働力の育成に不適当であるとすれば，技術学校及び職業学校ではそれ以上のことがなしうるであろうか？反対者によって「職業学校の虚偽」と呼ばれている正規制度内の技能形成に関する論争は25年間の経験をもつにもかかわらず結論が得られない。この問題は一つには，経済内における特殊技能の必要量を正確に予想することが困難であることから生じている。このため，全日制の就職前職業訓練は，必然的に一般的技能の育成に向けられるべきである。従って職業学校及び技術学校は大人数の被訓練者に対し，様々の労働状況に適用される広いカテゴリーの技能についての就職前

訓練，あるいは就職後の付加的な実地訓練の準備となる職業・技術知識，及び正規の学習を最良の方法とする理論についての組織的知識が必要な技能訓練，の三者を提供すべきである。開発途上国では近代部門の労働吸収力が限定されていること，その結果として生じる高い失業率を考慮して，技術教育及び職業教育は自営，個人のイニシアティヴ，協力を奨励するべきであるとの勧告がなされてきた。[1] さらに，個々の雇用主には訓練に必要な技術的知識が不足し訓練専門家の雇用は不経済である場合にも，しばしば特殊技能の訓練が必要となる。多くの場合，こうした訓練は技術・職業学校よりも指定された専門センターで提供した方が効果的かつ低コストである。こうしたセンターでは一般学校教育の修了者に，実務的・専門的側面を主眼として，一定数の熟練職訓練を行う。

職業学校及び技術学校形式による訓練の，妥当なコスト内での発展性は，他の教育システムと同様，その効率と質への依存が大きい。第3章で提唱した諸戦略は，この場合にも全く変らない。しかしながら技術学校及び職業学校の効率については，とくに次の3点が不可欠な要因である。第1に，雇用創造の依存度は訓練よりも工業化の速度によるところが大きい。第2に，成功は，学校，雇用主，及び政府各省庁間の関係の質にもかかっている。こうした連携の強化，及び雇用主の関与の増大に対する関心が増加すれば，それに比例して効率的な学校運営が期待され，従って雇用可能な新卒業生も多くなる。第3に，産業的・学究的経験を有する指導員が必要である。

中等教育より上級の水準においては，技術者研究員，管理者など専門家集団の提供，また，近代部門の進歩のための適切な知識の開発にとって重要な特定資源と機能を構築しなければならない。有資格技術者に対する需要，また技術者と専門家とのバランス改善のため，工業学校，コミュニティー・カレッジなどの非大学形式の高等教育が導入されるべきである。これらの目標を達成する上でこうした教育機関が大学より優れている点は，これらの機関が専門化した産業関連部門に専念し，短期的なプログラムを提供し，経済とコミュニティーのニーズに一層直接的な関連をもちうること，国内の各地域に容易に拡大しうること等である。

実地訓練

技術学校と職業学校が一般市場向けの訓練を提供すれば，専門的訓練は企業がそのスタッフに提供するであろう。この一例は特定の企業

---

[1] 米州機構（ＯＡＳ）の科学・教育・文化に関する米州会議が，1978年の年次会合で行った勧告。

または部門に関連した経営，技術，または運営の専門技能の提供を目ざす「プロジェクト関連訓練」である。企業による訓練は，その企業の将来の規模，及び一定の期間に一つの職種に従事する従業員数の両者によって限定される，特定職種に限られている。被訓練者は従業員でもあるから，需給バランスの問題は生じない。その上，この訓練及び経験が他の活動にかなりの外部効果を及ぼすこともある。

プロジェクト関連訓練は学校または職業訓練機関による訓練の繰返しではない。むしろこの二つは，補完的なものである。一般訓練システムの設計，その成功度の判定は労働市場と教育制度が規範となる。従って，一般訓練の様式は科目志向的であり，教育・訓練の一過程として機能する。これとは対照的に，企業関連訓練は職務志向的であり生産システムの規範によって支配される。それぞれの方法の費用効率は，経済的・制度的状況，企業に対する特定技能の価値に対応する。失業率，被訓練者の賃金，及びその企業内の他の従業員の賃金との関係，労働市場の流動性，労働組合の影響，訓練の組合わせ，他のプログラムの内容や当該企業または機関の規定する訓練との重複――こうした諸要因が結合されて計量可能な選択規準を提供する。

教育，訓練，労働の結合

これら二つのアプローチの中間が実地訓練と業務外訓練を結合させたシステムである。シンガポール，及び大半のラテン・アメリカ諸国ではこの種のものが多い。例えば，コロンビアの「見習制度のための国家サーヴィス（ＳＥＮＡ）」，ブラジルの「産業見習制度のための国家サーヴィス（ＳＥＮＡＩ）」，シンガポールの「産業訓練局（ＩＴＢ）」などは給与所得税を財源とした自治組織である。正規の訓練及び指導に加えて，こうした諸機関は教室指導と様々な期間の実地訓練を結合している。被訓練者は通常，企業によって援助されている。これらの見習制プログラムの評価は，ときにはコスト高であるが，技能労働者を検定合格に達する熟練度まで訓練することに成功していることを示している。

多くの開発途上国はさらに一歩進めて，労働体験は教育に影響を及ぼすという信念に基づき，教育過程に労働を組込む方向へ動きつつある。例えば，工場で働くことは言語，数量概念の能力向上に，正規学校教育とほぼ等しい効果をもつということには多少の根拠がある。教育をとりまく社会的風潮は学習成果によい影響を及ぼすから，労働社会の現実を学校内においてできるだけ忠実に再現する必要がある。教育と労働を相互に関連させようとする試みは社会主義国の教育政策の基本となっている。同種の試みは，成功の度合は様々であるが，ベニン，タンザニア，ザンビアなどいくつかの開発途上国でも行われてき

た。

既述した各種の訓練方法は厳密な意味の代替策ではなく，むしろ国の全体的な訓練計画の中で補完的な投入とみなされるべきである。従って問題は，より費用効果の高い方法ではなく，ある種類，もしくは同時及び連続的組合せは，どのような状況下において，他に優先して選ばれるべきかということである。訓練様式は究極的に経済的・制度的諸要因によって選択される。経済的要因のなかには，訓練コスト，熟練労働者需要の緊急性，及び企業にとっての訓練の採算性等がある。制度的要因には，既存の訓練環境及び法規，労働組合及び雇用者団体の影響，雇用側の姿勢，及び労働市場の性格が含まれる。こうした政策決定に当っては，選択可能な諸方法を比較するために経済的，制度的要因の精密な分析，及び労働需要，必要とされる技能，雇用主の選好についての一般情報をうるための労働力分析が必要である。

都市非組織部門における技能習得

未だ総合的な統計はないが，開発途上諸国の都市非組織部門は，都市部労働力の25%から60%に達すると思われる。この部門の特徴は，安易な労働市場への参入，現地の資源への依存，正規学校制度外からの技能習得，自営及び労働集約型の生産，零細な営業規模，不規則で競争的な性格，低利潤，比較的単純な技術などである。

大部分の国では，非組織部門の訓練ニーズを扱った明確な計画もしくは政策がない。さらに，ある国々では，訓練ニーズの対応策以前にこの部門に対する否定的見解の克服が必要であろう。こうしたニーズの分析には，この部門を技術，生産物，訓練制度の格差に応じて便宜上，次の三つのサブセクターに分類する。

1. 手工芸サブセクター．各生産単位は一つの製品または製品系列を扱い，生産は往々にして家庭で自営労働者，家族が補助する。こうした労働者には女性の比率が高い。殆んど資本の必要はないが，高水準の伝統的手工芸技能が要求され，これは通常，長期間にわたる体験から習得される。成功している事業であれば市場活動に進出することもあるが，その場合には販売または経理の新しい技能と，さらに通常は多少の正規教育が必要となる。
2. 作業所サブセクター．近代部門の需要に応じて種々の活動――生産，サーヴィス，修理など――を適切，廉価で行っている場合が多い。工具及び単純な動力機械を利用し，木工，金属加工，石工その他の粗造，即製的な手工業の技能が必要である。実地見習からの習得力，新しい仕事への適応力が重要である。年配者の世代では徒弟制度によって，こうした技能を習得したが，初等教育修了後の若い世代には，正規外の速修職業訓練センタ

一に，制度化された訓練プログラムが設けられることが多くなっている。

3　商業及びサーヴィス・サブセクター。多くの都市地域においては，この非組織的なサブセクターが最も広範囲にわたり，また最もよく統合された非組織的経済活動を行っている。読み書きのできる農村住民にとっては，市に毎日立つことから都市の商人の地位をうるまでの変化は，より広範な商業及びサーヴィス分野へ乗り出す第一歩である。必要資本額は小さく，間接費は低く，利益幅は薄い。この非組織サブセクターの成員は，伝統的にその天性の商才と交渉力とで知られているが，より大規模な経済活動に自己の技能を拡大したいと願う「企業家」は（経理，棚卸，その他の標準的商業訓練分野で）柔軟な都市部向け訓練プログラムが必要であろう。信用供給者は小事業拡大について非常に貴重な役割を果しうる。例えば，利益率の高い分野についての助言，融資申請の方法，事業リスクの分析，資本投資等についての助言，である。

その部門の性格からは，実地訓練が確実に組込まれた技能形成戦略が考えられる。しかし，部門の成長に従い，制度化された業務外訓練の必要もある。こうした訓練を生産に結びつけるためには，業務外訓練と実地訓練の調整，既設の生産工程に基づいた学習システム，対象住民の特性と参加資格の調整，地域の最良の労働者の中から訓練指導員を選出すること，コミュニティーが訓練プログラムの組織化と運営の責任をもつこと，などの配慮がなされるべきである。

農村開発のための教育及び訓練の効率

農村開発は，価格，信用，土地改革，農村サーヴィス，地方組織，農村インフラストラクチュア等についての様々の活動を包含する政策枠組の中で実施される。このなかには，これらの諸活動に合わせた教育及び訓練も含まれる。訓練された労働力の不足は農村地域の大規模開発にとって重大な障害である。農村地域の労働需要の充足については三つの側面に特別の関心を向ける必要がある。即ち，農村の学校の位置付けと機能，農業及び農民の訓練ニーズの充足，及びその他の職務関連技能ニーズの充足の三者である。

農村の学校

一般的に小学校での実用技能の訓練は適当ではないとされているが低所得諸国における最近の調査は一般教育による小規模自営農の生産性向上を示した。農民教育と農場効率に関する20件の研究を検討すると，農場経営者が4年間の学校教育を受けた結果，平均7.4％の生産

性向上がみられる（付表15を参照）。このように，農村部門における基礎教育は，近代部門の場合と同様に，測定しうる経済的利益をもたらす。しかし，いかなる種類の教育・訓練が最も効果的であるか，分散した農村住民の技能に対する一般，及び特定のニーズを満たす最も効率的な方法は何かについては，問題が残っている。

初等教育カリキュラムを「農村化」する企画は明らかに困難でありまた，しばしば教育制度の二元化が生じた。国内のすべての小学校に共通するカリキュラムを農村の環境に関連づけ，そして内容の例示と応用をこの環境に求めることによって，農村の学校は，国の開発に参加するすべての国民に必要な一般的知識・技能という学習経験を全国的に提供することができよう。このようなカリキュラムはまた，農村の諸条件にさらに全面的に対応することになろう。

将来の農民を育成する中等教育の農業プログラムの成果は概して期待に反するものであった。不十分な施設，改良農業技術に対する教員の経験不足のため，授業は学問的に片寄り，関連実習の教育価値あるいは訓練価値は最小であった。農業開発の諸目標を支援する上で，農業学校は強い比較優位にある分野に専心すべきである。即ち，主要概念，背景的諸科学，及び農業技術の基礎となる農業科学教育に集中すべきである。農業技術拡張サーヴィスの持続的改善，新しい技術や方法の潜在力について農民の評価が増大すれば，学校は比較優位が最大の領域に一層専念し，実習は農村コミュニティーで行うことができよう。

しかし，広範囲にわたる農業技術拡張サーヴィスと農業関連産業に正式の訓練を受けた専門職員を供給するためには独自の職業的農業訓練が必要である。大半の開発途上国における農業及び農村開発計画の急速な拡大は，農業サーヴィス，技術の広域的改善と相まって，訓練された農業技術者の需要を増大させ，また職務の性格もかなり変化した。これらの需要を満たす職業訓練機関は，訓練生の雇用主との緊密なコミュニケーション，訓練生の職務内容の把握によって，より効果的となるであろう。農業学校は農業部門で必要とされる下級スタッフのための就職前訓練を提供する。しかし，雇用側諸機関は一般に，スタッフを彼らの個々の職務に対応させ，続いて彼らの業務能力を開発する補完的な特定訓練を提供する必要がある。

中等教育より上級の水準においては，農業及び関連分野の専門的訓練機関が必要である。その過程において，一方では公私の農業機関の幹部職員の人材を提供し，もう一方では農業技術拡張サーヴィスによって地方の条件に適応した技術的知識を生み出すという二重の機能が果されねばならない。最後に，農業以外の訓練機関――例えば医学，教育，行政，土木工学の教習機関など――においても，その授業に農

村志向性を導入することができ，それによって農村部門と国民生活との間に教育的関連をもたらすことができる。

農業技術拡張制度と農民の訓練

農業技術拡張サーヴィスは伝統的に，新しい知識・技能を農民に伝える経路であった。この種のサーヴィスは大半の国に存在しているがその効率は国によって格差が大きく，また共通の弱点も容易に見出すことができる。こうした弱点のなかには，不十分な訓練，労働・生活条件の悪さ(既述)，職業的刺激要因の欠如，及びサーヴィスの対象である農民，農村開発に寄与する他の補完的サーヴィス，技術的知識の後退を防ぐ研究・情報提供機関，の三者からの遊離などが含まれる。中級，及び上級水準の技術普及スタッフは都会育ちが多いので，農民との密接な関係，農業生産の実際面については経験不足である。

農業技術拡張スタッフに提供されている多くの訓練には，主として理論的な勤務前のコースは含まれていたが，それに続くべき勤務中の特殊業務訓練が殆んどなかった。しかし現在，大部分の開発途上国で農業開発の強調は急速な変化を生じ，今やこれに対処した特定業務の適切な訓練が必要となっている。効果的な訓練プログラムの導入は，必然的に農村の農業技術拡張機関内部での訓練能力と組織構造の確立を伴う。この原理を組込んだ「訓練・訪問システム」[2]は，いくつかの地域で導入され，現在のところ成功している。しかし農業技術拡張の諸問題には標準的な解決策はない。その上，あらゆる農業技術拡張システムの企画に際し，その対象となる地域の社会的，文化的，経済的，政治的環境を考慮しなければならない。もし文化及び経済が非常に特殊であれば，集中的アプローチが有効である。他の場所では――とくに，小さな国や貧しい国では――多目的アプローチが必要となるかもしれない。

農業世帯の数と熟練した農業技術拡張指導員の比率は，しばしば村落ごとにアンバランスなので，実地サーヴィスを補完する意味でマスメディアの選択的利用は非常に効果的であろう。しかし，マスメディアが農村サーヴィスの大きな支援となるためには，まずマスメディアの管理運営が改善されなければならない。

多くの国で，技術拡張指導サーヴィスを補完するための寄宿制農民訓練センターが実験化された。これは新しい，あるいは専門化した，農企業の振興，農村指導者の教育，そして農村開発計画に対するこれらの人々の支持をうる上で，とくに有意義である。しかし同時に，一

---

[2] ダニエル・ベナー，ジェームズ Q．ハリソン共著，『農業拡張――訓練，及び訪問システム』（ワシントン，世銀，1977年）を参照。

般に管理が困難であり，また運営費もかかるため，多くの機関は遊休度が高い。

農村開発のための非農業技能

農村開発のためには，多くの非農業技能が必要である。これには，標準的職人技能，家庭工芸，及び保険，村落計画，輸送，及び貯蔵と販売などの諸技能が含まれる。これら多様な分野については各種の適切な指導様式もある。未だに指導施設は農村の学校であるが，その遊休度は高い。あらゆる開発イニシアティヴに優先されるべき基本的技能区分が二つ――村落の組織化と動員，及び，指導性と管理運営の技能――ある。これらの技能を短期間で大規模に開発する方法は未だ確定していない。さらに最少限の教育しか受けていない村民は，急速な村落開発のために必要な管理運営技能の修得に不可欠な概念の把握に欠けることが多い。これらの諸概念を，成人教育プログラムや農村学校教育に組込むことは効果的であろう。

第6章：教育行政と管理運営

問題の性質と展望

過去25年間に，教育制度は未曾有の拡大を示し，教育行政，管理運営に大きな要求を課した。加えて，教育機会の公正，非能率の減少，教育と労働の関連等についての関心が高まり，計画の立案と研究の重要性が鮮明になった。こうした要求に対処する努力がなされてきたにもかかわらず，各国の管理運営，行政，分析の能力は教育事業の規模と複雑性の増大に追いつかない。いくつかの教育開発計画は弱体な管理運営に悩まされている。これに関連する問題点は三つに分類できる。

管理運営と意思決定

教育及び訓練に関連する諸問題は，しばしば過小評価されている。第1に教育省は多くの場合，国内最大の雇用主であり，その管轄下にある財源は通常，国民総生産（ＧＮＰ）の3％から5％ないしそれ以上を占めている。マクロ的には，教育政策に関する決定は，人口動態，教育，経済，社会の四者の関係についての理解を，またミクロ的には学習過程についての理解を必要とする。第2に，学校及び訓練センターは教育の基本単位である。こうした機関が適切な知識と技能を生み出す成功の可否は，その管理運営の質にかかっている。多くの国々においては，十分な訓練を受けた校長をうることは焦眉の急である。一般に認識されない側面は，行政の中に教育用資材の配給，建物の維持，教育決定の実行面における給与支払，経理，在庫管理等の基礎的な事務処理が含まれている点である。第3に，意思決定のための責任分担は管理運営の効率を明瞭に決定する。教育及び訓練の主導権はますます多くなる全国の諸機関また教育行政担当省庁の内部でも水平的に分散している。一方，意思決定の責任は教育省，地方自治体当局，コミュニティー集団，及び学校の間に垂直的に分散している。第4に，教育の管理運営は一般的な問題，慣行，国の行政思想などの影響を受ける。このなかには，意思決定への政治的干渉，非能率な官僚的手続き，実績評価制度の欠如，公務員の低給与，頻繁な人事異動などがある。

教育計画の立案

教育は政治的に微妙な問題なので，あらゆる国が教育改善の目標，優先順位，計画に関する決定権の保持を意図している。そのため，大部分の開発途上国において教育計画の立案は教育行政の標準的特徴と

なっている。しかし，これは期待通りの管理運営の手段とはならない。問題は技術的でもあり，制度的でもある。第1に，教育計画立案は目標の設定にのみ限定されてきた。目標達成の手段，例えば，代替的訓練法の費用効率についての体系的な研究やフィージビリティ調査，初等教育の普遍化を達成するための実行可能な計画立案などには十分な関心が払われなかった。第2に，数量的拡大に関心が集中し，改革に向けられる関心はあまりにも乏しかった。あるいは教育の質は計量的な表現が困難であるから，計画者はこのより困難な問題を無視することになったのかもしれない。第3に，教育計画立案は通常，中央政府によって行われるが，その結果，しばしば全国的な計画となり，一定の集団または地域の利益を目標とした特定プログラムには十分な関心が払われなかった。第4に，教育計画立案者の数は着実に増加しつつあるとはいえ，多くの国が有資格職員の不足に悩まされている。第5に，多くの場合には教育計画は単独の活動として立案されており，政策決定の主流に定着していない。第6に，政策決定のための知識基盤は信頼性に乏しい。経済的，人口統計論的，文化的，政治的な諸条件，諸制約要因についての情報，教育制度の動態学についての情報不足が進歩を妨げてきた。その結果，目標及び標準についての合意が存在していない。

調査及び実験

健全な教育政策の開発に必要な知識基盤の範囲と複雑性の過小評価のために，教育の成長及び改革についての調査と実験は非常に少ない。例えば，教師の効率について各国の調査を検討すると，ヨーロッパ及び北アメリカでの研究は何百件もあるのに対し，サハラ以南アフリカ諸国での研究はわずか31件，中東アラブ諸国は58件，ラテン・アメリカは30件しかなかった。[1] その上，開発途上国では大半の調査範囲が限定されており，また政策と結びついていなかった。この原因は主として多くの国々における制度的能力が未だ不足しているからである。計画立案の場合と同様，調査研究の停滞も，有資格職員の不足と，それが政策決定に不可欠な一部として認識されないことが原因である。さらに調査活動はコストがかかりすぎると考えられており，資金供給が十分ではない。短期的にはコストがかさむことは事実であるが，こうした活動は長期的には教育制度にかなりの効率向上をもたらしうる。

★

以上に述べた管理運営，計画立案，調査研究についての種々の問題

---

[1] カナダ国際開発研究センターの教育検討・諮問グループによって実施された。

は，農村地域に対してはとくに重要である。地方の学校管理の質は通常，国家レベルでの管理の質より低い。加えて，行政の伝達，及び計画立案や調査のためのデータ収集の作業が問題をさらに困難にする。農村地域は国の行政能力，及び分析能力の不足に最も苦しめられている地域である。責任と決定権の配分に欠陥があるため，都市部に利益をもたらした改革が農村地域には浸透しないということもあろう。たまたま農村部にも浸透した少数の改革も，計画が，農村部から集められた貧弱なデータや，都市部でなされた不十分な調査の結果であったり，先進工業諸国で開発された新考案であったりした場合には，適切性に欠けることもあろう。

管理運営，計画立案，調査研究の能力

管理運~~営能力の改善~~

教育及び訓練の中心的な後援者は教育省であるが，少くとも訓練については，他の省庁との機能分割も実施され始めた。いくつかの国では，労働省が職業訓練を扱っており，これには雇用主の協力を得ているものも得ていないものもある。保健省による保健及び栄養摂取の訓練，農業省による農業訓練，などもあるが，一般正規教育は教育省が管理している。しかし，完全あるいは十分な機能分割ではなく，後援者の分散は上層部での適切な協調を伴わない。対象について確実な知識をもつ雇用主その他の意見は，訓練行政に反映されるべきであるが国家的な学習制度の過度の細分化，視野の狭小化，無用の重複などを避ける配慮が必要である。エジプト，ナイジェリア，タイなどいくつかの国では様々な層の代表を集めた全国審議会が設立され，教育計画の開発，教育・訓練部門と他部門との間を調整している。

ときには利害関係者集団が，教育決定の分権化に抵抗する場合もある。例えば，教員及びその労働組合は，地域共同体からの社会的・政治的圧力の回避に，地方の教育担当機関による雇用より，国による雇用を好む。身分保障，及び経済的報酬は一般的に国の管理下にある場合の方が大きい。そのため教員集団の政府に対する交渉力も向上する。また，生徒の父母も全国的な試験制度を中等教育入学者を選定する唯一の公正な機構として認識してきた。さらに中央政府も，教育の国家的性格を堅持するため，カリキュラム，授業細目，教科書などに関する権限を地方自治体や個々の学校に委譲することを好まなかった。

現在，中央集権化の指向は，二つの根拠による反対を受けている。第1に，教育省は教育の日常的補給活動の遂行で過重負担となっており，そのためにしばしば政策決定機能が鈍化している。第2に，多くの国々では，中央政府には，地方共同体ニーズの認識と明確な把握が

困難である。しかし分権化の度合は国家目標である統一と公正という2点から制約される。大部分の開発途上国においては、地方及び地域的な利害関係の対立のなかで何らかの合意を確立するために、社会のあらゆる部分で行政の集権化を維持せざるを得ない。さらに、一部の地域または地方の共同体は有資格の行政担当者の提供も学校の運営財務の一部を負担することもできない。教育の管理運営機関の設立は、地方の技術及び管理運営技能を生み出すための努力の一つとなりうるであろう。財政的な制約は、財政責任に見合った地方自治体徴税権の付与、あるいは中央政府からの資金交付、かつ使途を委任する等の方法によって除去される。

教育の管理運営の戦略は国の管理運営制度と緊密に連関し、また組織構造、管理運営の様式、訓練にまで関わる。第1に、教育行政は通常、中央レベルで教育の種類別に組織される。この方法は制度の不必要な細分化を促すこともある。学校制度の行政管理の分権化に伴い、中央レベルに残された責任を機能別――計画立案とプログラム、カリキュラム、教員の訓練、財政、評価、等――に、かつ教育制度全般にわたるように組織するのが合理的であろう。いかなる組織構造にせよかなめとなるのは機能と教育水準との適切な連関である。地方視察官及び校長は、中央当局――国または地域――と教員との連携の役割を果しうるであろう。多くの国々の視察官及び校長は、助言を与え質の向上を進めるという機能を犠牲にして、日常的な行政雑務――データの収集、教材の配給、教員の配転など――を遂行している。彼らの任務を再検討して、助言機能と監督機能のより良い均衡が見出せるであろう。教育の内容は絶えず再評価されるのでカリキュラム改革の事後観察は教員の成績評価と同程度に重要である。第2に、管理運営の政策や、手続きの決定には、種々の水準の教育行政担当者を重要な参与として立案されるべきであり、彼らを単なる実行者に終わらせてはならない。第3に中央レベルにおいても地方レベルにおいても教育職員には管理運営技能の訓練が必要である。他の部門向けの既存の経営管理大学・学校は教育部門の訓練をも提供しうるし、あるいは教育部門向けの専門課程や実習制が適切なこともあろう。

計画立案能力の改善

計画立案能力を充実するためには、教育省内における計画立案の担当部課創設のみに頼ってはならない。成功の方法は、教育政策の立案及び実行に関連するあらゆる機能――情報収集方法、研究調査、カリキュラム開発、教員訓練、モニター及びフィードバック・システムなどの種々の機能――にわたるものでなければならない。さらに、中央の計画立案者集団、計画立案過程にデータとフィードバックを供給す

る地域及び地方の職員の訓練が必要である。

最近，いくつかの国で大規模な教育改革が試みられた。その一方で制度についての社会的あるいは教育的な根本原理には触れず，単に小規模な修正のみを実施した諸国もあった。全体的に見ると，教育の変革は最少限であった。これは提案された計画のまずさ，政策の変更，困難な資金入手，改革を管理する熟練職員の不足等が原因であった。世銀の研究によれば教育改革の性質と社会・経済的環境との関係に対する理解の不足が失敗の主な原因であった。教育改革に影響する諸要因を認識すれば，計画立案者は提案の実行可能性を評価し，それに従って改革の範囲を修正することができるであろう。小さな改革はしばしば新たな改革の機会を創出する。長期的に重要な問題は，特定の革新と変革を導入し続ける能力である。

調査研究能力の改善

教育における調査研究能力の構成要素には，他の部門と同様，訓練され，使命感をもつ職員，自国の文献（ハンドブック，技術書，過去の評価），一般的情報の基盤，データ——量的・質的なものの双方——の収集，処理，分析，保管，引出し手続き等の制度化，技術支援スタッフ，調査研究の実行と結果の広報のための組織の準備，十分な資金などが含まれる。この能力の発展は，(a)有望な個人が高水準の研究及び実験に必要な知識，技能，経験を習得しうる訓練努力，(b)訓練された研究者が意思決定と政策決定のネットワークの中で教育問題に取組むことを保証するための制度的開発努力，によって育成することができよう。

教育の研究及び実験プログラムの拡大は，問題点の整理，目標の定義，経験の評価によって，教育の管理運営改善に寄与する。拡大された努力の実際の協議事項は各国が個別に決定しなければならないが，1976年にオタワの国際開発研究センター（IDRC）が始めた国際的な検討，交流，予測，[2] あるいは最近パリのユネスコ教育計画国際機関が着手した研究優先順位の策定などは，国境を越えた交流と協力のための枠組を提供しうるであろう。教育研究は二つの幅広い流れの中で同時に，かつ活発に進められなければならない。その一つは社会的な力としての教育と，開発過程における経済及び社会とこの力との相互作用に関する様式である。このカテゴリーには教育と労働，所得分配，社会的流動性，出産率など，それぞれとの関係が含まれる。もう一つの方向は個人の学習過程としての教育に関するものであり，これには

---

[2] 国際開発研究センター『教育研究の優先事項——集団的見解』（オタワIDRC　1976年）。

技能の学習，獲得，保持を決定に関わる広範囲の問題が含まれる。

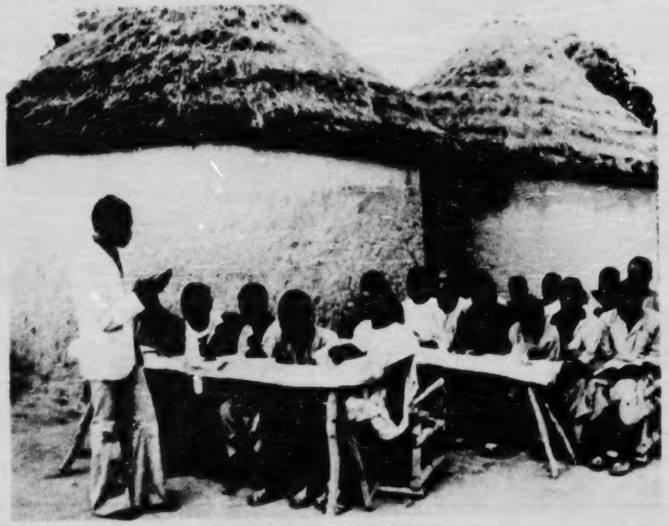
しかし，同じ範囲の研究がすべての国で単独に実施されることはないであろう。いくつかの問題に存在する共通の，もしくは補完的な要素は，協力への努力の必要性を示唆する。同種の問題をかかえた諸国は，集団化，提携，あるいは各種機関を通じて，訓練及び研究活動の共有によって資金と人材の節約ができる。各国の研究者に対する情報引出システムと文献利用ネットワークの提供，活動の不必要な重複を減少し，かつ蓄積された経験からの学習も可能になろう。こうした地域的な研究協力ネットワークはラテン・アメリカと西アフリカで開発されてきた。教育革新の交流のためにユネスコが後援している同種のネットワークはアジア[3]ではすでに発足し，アフリカ及びアラブ諸国においても発足準備が進められている。

ある種の研究プロジェクトは国際協力がなければ実施し得ない。その好例は，教育成績評価国際協会によって実施された大規模なプログラムであろう。このプログラムは生徒の成績を，数学は12カ国，科学は19カ国，文学は10カ国，読解力は15カ国について調査した。もう一つの例は，IDRCの教育研究検討・諮問グループによる国際的な技術水準研究の実施である。国際的な研究は必然的に多くの国々の参加を必要とするが，各国の調査研究能力が十分に発達してこそ，このような参加は効果的なものとなりうるのである。

---

[3] 教育の革新及び開発のためのアジア・プログラム（APEID）。

エジプトのエル・ドラド小学校で熱心に授業を受けているベドウィンの少年。開発途上国では教育施設を拡大したが，小学校就学年齢の児童の３分の１は未就学である。



マリのキタ地域の村で，読み書きの屋外授業が行われている。衣，食，住と共に教育が人間の基本的ニーズであるという原理は殆んどの政府が認めている。

ジャマイカのある中学校の社会科の授業。いくつかの研究によれば開発途上国の教員及び教科書が生徒に与える影響力は先進国の場合よりも大きい。

Vertébrés
amphibiens
Grenouille

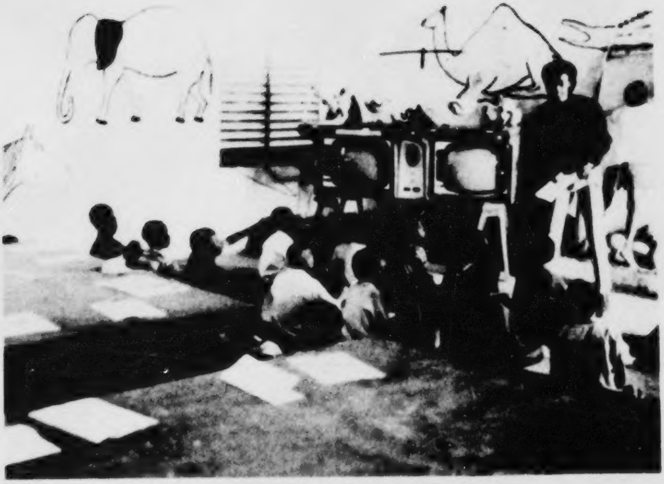
④

クアラルンプールのカンポン・ケルンチ中学校の金属工職業訓練教室で、工具を使い作業するマレーシアの生徒たち。多くの開発途上国では、労働の経験が教育に好影響を与えることを確信し、教育課程に労働作業を組入れている。

❺

移動式小型脱穀機の実演を見学するフィリピンの訓練生。農業・農業関連産業に幅広い技術訓練サーヴィスを提供する必要がある。

上ヴォルタ共和国のボボ・ジオラッソ付近で，生徒たちに詳細な綿花栽培の説明をする教師。同国政府は正規外の農村教育制度確立を目ざしており，世銀はこれを援助している。この制度は農村の生産向上のため，地域の青年に必要な最低限の実習を提供する。



ニジェールのある教室では，実験的に教育用テレビが利用されている。教育器材としてテレビの潜在能力は大きいが，コストの高いことが多くの開発途上国にとって支障となるであろう。 [illegible]

算数の授業用教材を準備しているネパールの教員。学業成績に著しい好影響を与える最大の要因は，教科書その他の学習用材料の供給である。 [illegible]

ナイロビにあるオファファ・ジェリコ中等教育学校。ＩＤＡ（国際開発協会）の資金はケニアの教育制度改善に使用されてきた。 ❿

エクアドル原住民の社会参加を促進するために国連の諸機関によって設立されたアンデス・ミッション・スクールで学習するインディオの児童。これまで教育サーヴィスを受けなかった住民に教育を普及するためには当該社会に最も適切な教育サーヴィスを配慮しなければならない。

第7章：コストと資金調達

問題の性質と展望

教育機会の拡大，教育の質の改善，管理運営，計画立案，調査研究における自国の能力を構築する諸計画は，教育に向けられる資源が限定されるためにしばしば進行が抑制される。1960年代には歓迎された教育支出の増大は，現在では反対はされないまでも，やや懐疑の念をもって見られている。学校教育の社会的，経済的機能についての疑念や教育制度の適合性と外部効率についての不信が特定の集団の間で教育に対する幻滅を引起した。さらに保健，人口，栄養摂取などの新しい社会部門の出現も教育財政の優先順位を低下させることとなった。

教育に配分される財源は公収入のみではない。こうした資源の中には親の支払う児童の公的教育支出――書籍，衣類等――及び地方共同体の寄付も含まれている。いくつかの国々，とくにラテン・アメリカ諸国においては授業料で，ときにはそれに政府からの補完的な助成金を加えて，維持される私教育部門が，教育支出のかなりの部分を占めている。データ不足のため，教育支出全体についての分析は困難である。しかし大部分の場合には，公収入からの支出が，教育開発の範囲と方向を決定する大切な要素となっている。

1960年から1974年の間に，開発途上諸国の教育の公共支出がＧＮＰ及び，国家予算に占める比率のそれぞれの平均は，いずれも着実に増

表 3

ＧＮＰ及び国家予算に占める公教育支出の比率，
1960-74年

	対ＧＮＰ比率（グロス）（％）				対国家予算比率（％）			
	1960	1965	1970	1974	1960	1965	1970	1974
比較的開発の進んだ地域	4.0	5.2	5.7	5.7	11.3	15.2	16.1	15.6
比較的開発の遅い地域	2.3	3.0	3.4	3.9	11.7	13.1	13.8	15.1

出所：ユネスコ編集データに基づく

大した（表３を参照）。対ＧＮＰ比率の増加率は，先進諸国よりも開発途上諸国が高かった。開発途上諸国を一グループとして見れば平均支出は増大したが，多くの開発途上国においては，教育支出の対ＧＮＰ比率及び対国家予算比率の双方の減少が見られた。その上，前述の平均では幅広い差異が表面化しない。世銀が集めた1973年から1975年までの数字では，政府支出による教育費の対ＧＮＰ比は0.5％から12％まで，対公共予算総額比は3.8％から36％までの幅が示されている（表４を参照）。しかし，別の多国間比較による統計調査では，開発途上諸国の教育支出の対ＧＮＰ比と，その国の１人当りＧＮＰとの間には，何ら関係がないことが示されている。

1960–1973年には，開発途上諸国の就学者総数はＧＮＰと同じく年率5.5％の増加を示した。しかし，教育支出の対ＧＮＰ比の増加は，種々の条件から年率平均1.85％に留まった。第１の理由は，正規教育制度の成長の中には就学者のより高等な，よりコストのかかる教育水準への漸進的移行が含まれていることである。このため単位コスト——換言すれば，各水準での生徒１人当りの支出——の差が大きいほど教育拡大は，よりコストのかさむ事業となる（図３を参照）。第２に，教育水準を高め，投入の質的改善への努力は，自動的なコスト上昇効果をもっている。教員及び行政職員の給与は定期的支出の大部分を占めており（ときには予算の95％に達する），しばしば勤続年数，資格取得，その他の自動的なコスト上昇要因に支配されている。

表４

教育に対する公的支出の配分，1973–75年

	公的教育への支出の対ＧＮＰ比　（％）	教育支出の対公的支出比
国　数	82	79
範　囲	0.5–12.0	3.8–36.0
第１四分位数	5.1	21.0
中間値	3.9	16.0
第３四分位数	3.0	12.6

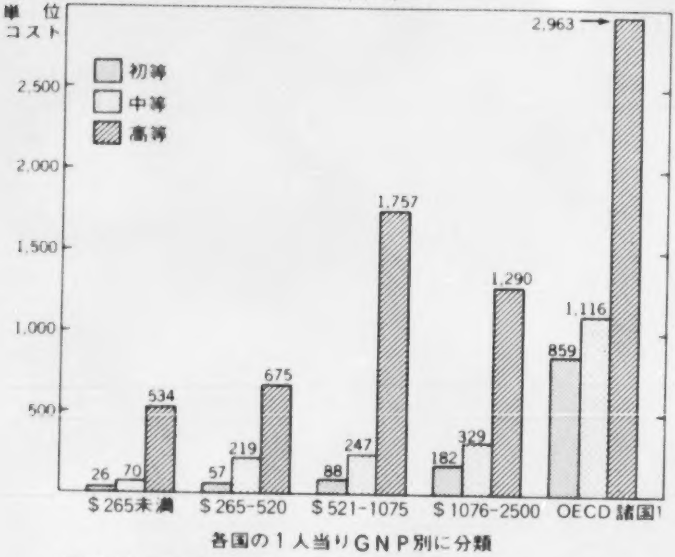
出所：ユネスコ編集のデータに基づく

単位コストの対１人当りＧＮＰ比を検討してみると，開発途上諸国が，財政に過度の負担を課す高い単位コストを，とくに中・高等教育水準で，支払ってきたことが分るであろう（**72頁**，図４を参照）。しかし，１人当りＧＮＰ別に分類した国家グループごとの生徒１人当り支出の比較では，開発途上諸国の支出水準は先進諸国よりも遥かに低い

図３

教育水準別の単位コスト，1975年

（米ドル）



経済協力開発機構（ＯＥＣＤ）加盟国は西ヨーロッパ諸国，トルコ，カナダ，アメリカ合衆国，日本，オーストラリア，ニュー・ジーランドである

出所：ユネスコ編集のデータに基づく

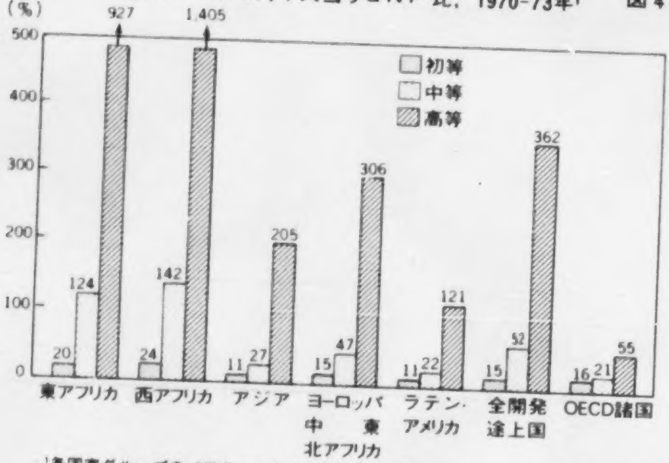
ことが明瞭である（図３）。また，支出の通時的推移を見ると，最貧困諸国と最富裕諸国間の単位コストの格差が拡大しつつあることが読みとれる（73頁，図５を参照）。図３にも示されている通り，最大の単位コスト格差は初等教育水準において見られるから，総就学者のうち，より高水準の，費用のかかる教育を受ける者の比率が漸増したことが格差拡大の原因とは言えない。図５は最貧困諸国の生徒１人当り公共支出の増加がきわめて小さかったことを示しており，これはインフレを考慮に入れて修正すれば，実質的な減少となりうる。

開発途上諸国の教育支出総額のうち約41％は初等教育，27％が中等教育，32％が高等教育に向けられている（付表14を参照）。開発途上諸国は先進諸国よりも初等教育支出の比率は高く，中等教育では低く，高等教育ではほぼ同じ比率である。低所得諸国は中所得諸国と比べて初等教育支出の比率がより高く，高等教育の比率がより低い。しかし各国別，及び所得水準別グループ別の形態の差はきわめて大きく，首

尾一貫した傾向は見出せない。例えば，初等教育支出の比率には23%から71%，中等教育では8%から60%，高等教育では2%から57%までの幅がある。

従って，教育制度が現在の比率で成長を続け，かつ現在と同じ構造と管理運営の条件の下にあるとすれば，多くの開発途上国では財政負担能力を超える資金が——それでも先進諸国の教育資金配分より遥かに低い——必要となるであろう。ユネスコによる1985年の水準別就学者数予測——基礎教育の普遍化には未だほど遠い目標——の財政的な意味は，開発途上国が教育支出の対GNP比を1975年の水準に保つためには，最小限でも年率7%のGNP成長を必要とするということである。1960年から1975年の傾向から判断すれば，この可能性はきわめて薄い。同期間のGNP成長率は低所得諸国では年2.8%，中所得諸国では3.4%であった。ある国が他の優先事項に悪影響を与えず教育支出をどの程度まで増大できるかは，当然その国の社会政治的諸条件に左右される。

単位コストの対1人当りGNP比，1970-73年[1]　図4



[1] 各国家グループの「単位コストの対1人当りGNP比」は，各グループに属する諸国のそれぞれ1人当りGNPに対する単位コスト比の幾何平均である

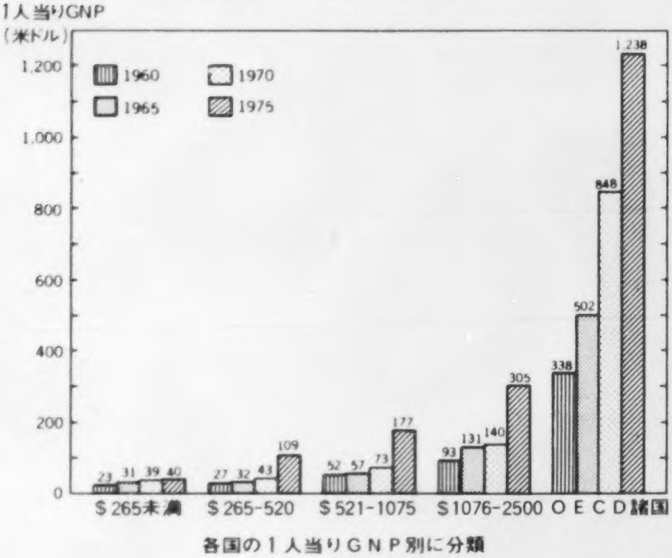
出所：マニュエル・ジメルマン，「教育支出のパターン」，スタッフ作業論文第246号（ワシントン，世銀，1976年）

教育資金の調達

公共財政の中で増大する教育費負担の問題は容易に解消し得ない。それには二つの対応策がある。即ち，付加的な資金源を見つけることと，教育制度の効率向上による単位コストの引下げである。

図 5

生徒 1 人当りの教育向け公的支出，1960-75年



出所：ユネスコ編集のデータに基づく

付加的な資金源の開拓

第 1 の対策は財政予算以外の資金源の開拓である。第 1 に，労働と訓練の組合わせによって教育財政の自立性を高め，かつ一部の資金は雇用者負担にする方法がいくつかある（第 5 章を参照）。第 2 に，土地，労働，建築用資材，及びある種の消費物資などの諸資源は地方共同体からの供給が可能である。一部のコミュニティーは学校運営費の資金分担もできよう。第 3 に，社会政治的条件に恵まれていれば，小学校修了以上の水準において授業料貸付制度と奨学金制度とをバランスし

で導入することができる。賃金・給与生活者以外の者が大半を占めるコミュニティーにおいては授業料の物納もできるであろう。最後に，大部分の開発途上国においては資本支出の充当に，最貧困の，最も開発の遅れた諸国の一部では運営費増加の補てんに，外国からの教育援助が引続き必要となるであろう。

教育制度を改善する諸手段は，常に単位コストの減少に寄与するとは限らない。例えば，教育の質的改善プログラムのなかには費用のかさむものもある。しかし，多くの場合，生徒フロー中の浪費削減と，人的・物的資源の利用による浪費削減は，質的改善に必要な費用増大を相殺するばかりでなく，望ましい産出の単位コスト全体をかなり減少させている（第4章を参照）。

効率の改善

効率の改善は，就学者数の急増に高い単位コストが伴う中・高等水準においてとくに重要である。効率改善に可能なアプローチには，次のようなものがある。教員負担，及び生徒対職員比の増大，また，課程の不必要な多様化，重複をなくすことにより，職員の利用度を向上させる。学校空間のより効率的な利用を図る。連修課程，通年プログラム，及びより短期集中的な訓練期間などの導入。生徒選抜手続き，及び生徒助成政策の改善，寄宿費用の削減により，授業以外のコストを減少させる。そして効果的なプログラム予算配分，コスト分析，調達慣行を通して管理運営を改善すること等である。

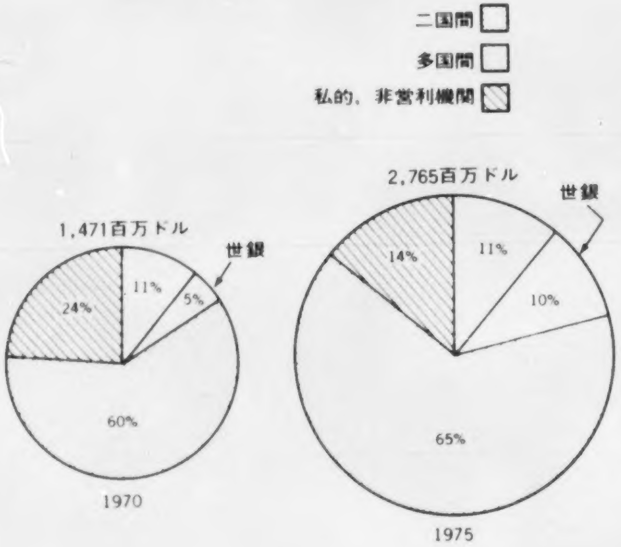
開発途上諸国の高等教育単位コストの1人当り対ＧＮＰ比率が，先進諸国の同比率の低水準にまで達する見込みは薄い。これは投入の多く（例えば教授の給与など）が，国際的な教育市場に影響されるためである。しかし，中・高等教育の単位コストの減少比率が，たとえわずかであっても，より多くの人々に基礎教育を供与するための追加的資金が得られることとなる。さらに，中等もしくは高等教育の予算配分を不均衡に優遇している諸国（付表14を参照）においては何らかの再配分を行うことによって，初等水準の就学者を相当大幅に増加するための資金手当ができる。

第8章：教育向け対外援助

開発途上諸国の教育に向けられた対外援助[1]は1960年代及び1970年代に徐々に拡大されてきた。1975年には総額28億ドルとなったものの，

図 6

教育向け対外援助，1970年，1975年



注：数字は援助者の出資額で測定された約定額を示す
　　中央計画経済圏諸国からの援助は二国間の項目に含まれており，1975年には250百万米ドルと推定される
出所：H．M．フィリップス，「教育における先進諸国と開発途上諸国の協力」(ニュ・ーヨーク，ロックフェラー財団，1977年1月)

---

[1] 「援助」の語は本報告中では贈与，借款，貸付，融資を含めた意味で用いている。

これは開発途上諸国における教育予算のわずか9％にすぎない。教育援助の総額中に世銀が占める比率は，1975年には10％であり，その後現在まで増加を続けている（図6を参照）。

教育援助の源泉と流れ

教育援助は，開発途上諸国に対する援助全体のごく一部分でしかない。それは経済協力開発機構（OECD）[2] 加盟国からの政府援助の12％を占めており，この割合は1970年から1975年まではほぼ一定であった。この数字は，日本，アメリカ合衆国などの教育援助配分比が3％未満の国と，配分比28％のノールウェー，同34％のフランスなどの諸国の平均である。さらに近年，教育貸付及び融資は，世銀の開発途上国貸付全体の5％ないし6％を占めている。

1970年から1975年までに，教育及び訓練向け対外援助は現行価格で年率13％の増加を記録した。二国間及び国際機関による援助の合計に占める比率は増加したが，一方，私的な非営利機関による援助比率は減少した。不幸なことに，これまでに見られた増加分の大半はインフレによって相殺されてしまった。技術援助の専門諸機関による援助実額は，国外派遣職員費が著増したため，実質的には減少となった場合もあろう。

ユネスコは国際機関の配分による教育向け経常予算額では6番目である（1975年には約20百万ドル）が，その金額以上に大きな規範的役割を果している。これにはいくつかの理由がある。その第1は，教育援助に深く関わっている他の国連機関——UNDP，世銀，ユニセフ——がユネスコを専門的意見の供給源または執行機関として，あるいはその両方の役割に，利用していることである。第2に，ユネスコは個々の政府，非政府組織，私企業などから提供された信託基金（1975年には4百万ドル）の執行機関としての役割を果している。第3に，ユネスコはその加盟国に，特定の問題ばかりでなく，教育政策の形成と実施の全領域にわたって助言を与えている。最後に，ユネスコ事務局は加盟国の専門家の間で経験及び革新についての情報交換フォーラム，高レベルの意思決定者に対する各種概念の伝達経路を提供している。

教育援助の目的

二国間ベース及び国連専門機関の大部分からの教育援助は約80％が技術援助——教員，専門家，顧問など，及び学生・訓練生のための奨学基金——に向けられており，各種の開発銀行は物理的な施設及び設

---

[2] OECD加盟国は西ヨーロッパ諸国，トルコ，日本，アメリカ合衆国，カナダ，オーストラリア，ニュー・ジーランドである。

表5

OECD／DAC諸国の技術援助形態の二国間公的援助
1969年，1975年[a]

技術援助の種類	人員数	
	1969	1975
教員	59.400	35.700
教育顧問及び専門家	6.700	2.400
奨学生	39.700	43.700
奨学訓練生	33.300	34.600

[a] 開発援助委員会（DAC）は経済協力開発機構（OECD）加盟17ヵ国及びEC委員会によって構成されている

出所：H・M・フィリップス，「教育における先進諸国と開発途上諸国の協力」（ニュー・ヨーク，ロックフェラー財団，1977年1月）

備の主要な提供者となってきた。私的非営利機関は制度面の開発，教育の刷新，及び改革に努力を集中してきた。

こうした諸カテゴリーの内部に，いくつかの傾向がみられる。例えばOECD／DAC[3]の二国間資金援助を受けた人数は，1969年－1975年には16％減少した。これはコストの増大を，あるいは技術援助に対する疑念をも，反映している。開発途上国内の訓練された人材の増大が技術援助の必要性を低下させることもあろう。顧問及び教員数の減少は，学生及び訓練生の増加によって一部は補充されている（表5を参照）。

教育援助全体の中で教育水準別配分に関する包括的な統計はないが，援助の80％程度が中・高等教育の支援に向けられ，初等教育と学校外教育には比較的少額しか配分されなかったと推定されている。例えば，二国間ベースでは，OECDの援助国から1975年に派遣された教員，専門家，顧問のうち約半数は一般中等教育を，3分の1は技術教育及び中等教育修了水準以上の教育を，それぞれ支援した。奨学金基金の約80％は技術学校と総合大学の学生に支給された。中央計画経済圏からの援助は主として産業及び職業の教育・訓練に向けられた。国際機関の援助，及び私的援助も，主として同じ方面に向けられている。

1970年代前半まで，教育の役割に対する多くの援助機関の認識は，経済に技能者を提供することであるとし，これを反映して，優先的に教育制度の上級水準を支援していた。しかしユニセフは例外であった。ユニセフは多年にわたって，その教育基金の60％を初等教育に供与してきた。1970年代前半には，開発過程についての認識が大きく変

---

[3] 開発援助委員会（DAC）はOECD加盟17ヵ国とEC委員会で構成されている。

化した結果，援助供与者の間に政策の転換が生じた。例えばスウェーデン国際開発庁（ＳＩＤＡ）は，1972年の政策報告のなかで新しい優先事項を確立しており，このなかには正規外教育，初等教育，職業訓練，農業訓練，及びこれら諸領域の教員と行政職員の訓練が含まれる。

教育援助の地理的分布

教育援助の地理的分布に関する包括的データは，供与者がＯＥＣＤ加盟国であるものと，1975年の教育援助総額の80％を受けもつ二つの主要国際開発銀行によるもののみが利用できる（表６を参照）。二国間教育援助では，サハラ以南のアフリカ及びアジアへの配分比率は増加し，一方，フランスの技術援助が移動したため，北アフリカと中東の比率は減少した。ラテン・アメリカについては，ＯＥＣＤ諸国による二国間援助の配分比はやや低下したが，これは外国人技術者への依存度が低くなったためである。

表 6

OECD／DAC及び開発銀行による援助の地理的分布，1969-76年

	OECD／DAC		開発銀行[a]	
	技術援助，人員派遣費，学生・訓練生への奨学金に基づく配分比（%）		当該年度中に承認された貸付及び融資の米ドル額に基づく配分比（%）	
	1969	1975	1969-71	1974-76
サハラ以南のアフリカ	31	35	28	22
北アフリカ及び中東	32	26	18	22
アジア及びオセアニア	21	26	14	19
ラテン・アメリカ及びカリブ海地域	16	13	40	37
合計	100	100	100	100

世銀及び米州開発銀行

出所：H.M.フィリップス，「教育における先進国と開発途上諸国の協力」（ニュー・ヨーク，ロックフェラー財団，1977年１月）

開発銀行からの援助については，サハラ以南のアフリカ向けが減少し，アラビア語圏の比率が増大した（表６を参照）。アジア向けの比率はやや増大したが，所得及び人口に比較するとまだ低い。ラテン・アメリカへの国際援助比率がかなり高くなっているのは，この地域に教育融資を行っている米州開発銀行の進出によるところが大きい。

教育援助の地理的分布と，被援助国の経済面もしくは教育面の発展との関連は明瞭ではない。二国間援助の場合，教育援助供与国は客観的な必要性よりも，歴史的・政治的な背景が強いように見える。国際機関の場合には，特定諸国の教育部門に対する選考，文化的伝統，外国援助の消化能力，国家の自立性に対する危惧など，その他の諸要因によって影響されている。イギリスの海外開発局（ＯＤＡ）や，米州開発銀行（ＩＤＢ），ＳＩＤＡ，ユニセフ，及び世銀等，種々の援助機関は援助増加の意志表示をしてきたし，場合によっては，国民の最貧困層に努力を集中するとの意図を表明してきた。しかし，これらの政策はまだ十分に奏功していない。

教育向け対外援助の諸問題

教育向け対外援助に関する議論は，規模，コスト，調整の三つの問題に関わっている。開発途上諸国における，多数かつ増加し続ける文盲，未だに充足されないあらゆる水準・種類の技能に対する需要，教育・訓練制度の質と効率の不足などの諸条件（第２章を参照）を理由に，大部分の識者は教育援助の現在の水準が不十分であることを認めている。

援助供与者の資金的コミットメントの増大はインフレによって相殺されてきた。とくに技術援助の分野でその傾向が強い。例えば，専門家の国外派遣コストは1970年から1975年までに２倍となり，国外派遣専門家への依存度を低下させ現地採用の専門家への依存度を増す傾向を示している。援助国と借入国間の新しいコスト分担取決めを，借入国の部分的コスト負担能力に応じて行うことも必要となるであろう。例えば，海外派遣員の給与は全額を支払うのではなく，不足分を「上乗せ」するイギリスの慣行は，効果的な援助引伸ばし方法となろう。一部の借入国は，援助が現地コストの上昇を招き，ときには高くつき過ぎることを指摘している。これは技術援助及び物理的な施設・設備の双方に該当し，ときには不必要な複雑化と，調達が特定市場に限定される場合もあって，維持費，及び取替費の上昇を招いてきたためである。

援助機関の数が多いことは，活動を重複する危険を増大し，かつ，借入国のプログラム選択・設計能力に負担をかけている。援助機関の間で援助の調整努力が成功すれば，諸計画に対する有益な共同支援と有意義な情報の共有を生み出すことができよう。最悪の場合には，援助を調整する借入国の権限侵害であると見られるかもしれない。援助調整については，依然として各国独自の政策が決定要因とならなければならない。

第９章：世銀の教育貸付政策及び計画の検討

1963-1978年の政策の進展

世銀の教育貸付政策は、1963年から1979年までに漸進的に発展してきた。この期間は三つの段階に区別できる。

1963-1970年． 最初の教育貸付は1962年（会計年度では1963年度）に世銀常任理事会の承認を受けた。そして1963年に総裁覚書の形にまとめられ，教育貸付政策の概要が規定された。この政策では，関係諸国の開発計画で定義されている訓練を受けた労働力に対する需要を満たすために，世銀は各種水準の技術，及び職業教育，一般的には中等教育のプロジェクトに努力を集中する意図であることが強調されていた。技術援助及びソフトウェアは殆んど除外されていた。焦点となっていたのは建設と設備であった。1960年代後半には，世銀のプロジェクトの範囲を拡大すること，貸付優先順位を，先験的な適格性の範囲ではなく，教育制度全体の検討によって決定することが決められた。

1971-1974年． 世銀が1971年に発行した最初の教育部門政策報告においては，融資の前提条件として，国の教育部門全体の体系的な研究の実施が勧告された。技術援助向け世銀貸付の増加，正規外教育・訓練，教育用ラジオ，テレビ，教材の現地製作などの新しい貸付分野，及び行政と管理運営に対するより包括的な援助が提唱された。世銀の教育関係業務は，その範囲を限定されたいくつかのサブセクターにおけるハードウェア・プロジェクトだけでなく，ハードウェアとソフトウェアの混合プロジェクトにも拡大した。その目的は教育の質的向上，及び人的資源に対する需要を満たすことであった。世銀による貸付はますます実験的アプローチが目立つようになり，カリキュラム開発支援も含められるようになった。

1975-1978年． 1974年後半には2冊目の教育部門作業報告が発行され，そこでは多くの開発途上国経済において，近代部門が過度に重視されるため，初等教育及び農村地域における教育と訓練のニーズが犠牲になり中・高等教育へは過大な資源配分が行われていると主張された。この期間中の世銀の開発政策の拡大はその新しい教育政策に反映されていた。教育援助の原則として，次の4項目が明らかにされた。(1) 少くとも最少限の基礎教育がすべての人に，利用可能な資源の許す限りできるだけ早く提供されるべきである。(2) 基礎水準よりさらに上の段階の教育及び訓練は人的資源に対する緊急の需要を満たすために提供されるべきである。(3) 教育制度の効率向上が必要であり，

また正規教育と正規外教育の双方を統合するべきである。(4) 生産性向上と社会的公正を改善するために，教育機会は平等化されるべきである。

世銀の貸付計画

教育政策における一連の変化は，1963年から1978年の世銀貸付にも明瞭に示されている。教育訓練援助は26億ドル以上に達し，うち3分の1は世銀の姉妹機関である国際開発協会（ＩＤＡ）を通じ，より緩和された条件の融資が行われた。これによって種々のプロジェクト総貸付費の半分以上が賄われた。この期間中に貸付はかなり増加し，世銀の1978年度教育貸付は，農村開発及び都市開発を支援する諸プロジェクトの一部であるプロジェクト関連教育・訓練を含め516百万ドルとなった(付表11、12を参照)。世銀は1979年6月までに81カ国における192件のプロジェクトを承認し，これらの貸付または融資の平均額は19百万ドルであった（付表17を参照）。

世銀は協力計画（ＣＰ）を通じてユネスコと協力し，これらプロジェクトの発足を支援した。この計画は双方の機関に加盟している開発途上諸国の教育プロジェクトに対し資金提供を促進するため1964年に発足したものである。協力計画はその存続期間中に世銀が融資したプロジェクトの3分の2以上について策定，準備，あるいはその双方を行った。1978年度に，ユネスコは世銀の承認した20件のプロジェクトのうち14件に関与していた。質的な面でも，ユネスコは世銀の貸付計画の拡大に寄与してきた。ユネスコの報告『生きることを学ぶ』は教育に対する世銀の考え方に大きな影響を与え，世銀にとっては未確認の分野についてもしばしばユネスコ派遣団が貸付を提唱した。例えばカリキュラム開発，初等教育などに対し，後になって世銀は，貸付を実行した。

過去の世銀教育貸付計画を分析すると，二つの傾向が見られる。その一つは貸付が人口分布に比例していないことである。例えば，アフリカ向け貸付や，それ程ではないが東アジア向け貸付は，その地域の開発途上世界人口の比率を上回っている。これとは対照的に，南アジア貸付はわずか4％であるが，この地域は人口の42％を擁している。貸付額を住民1人当りで見ると，南アジアの0.10ドルからアフリカ及び東アジアの1.40−1.80ドル，ラテン・アメリカ及びカリブ海地域の0.90ドルと，格差が大きい。第2の傾向は，教育貸付の配分は所得水準に比較してある程度逆進的になっていることである。1970年代中には中所得の開発途上諸国が受取った国民1人当り貸付額(0.70−0.80ドル）は低所得諸国（0.10−0.60ドル）よりいく分多い。この不平等は一時的なＩＤＡ資金の不足，一部の低所得諸国の援助消化能力の限界，

及びこれらの国が運営費の増加を負担しきれなかったこと，などによって生じた。

1963-1978年の教育貸付の水準別配分では，初等教育と正規外教育援助が急増，中等教育支援が激減している（表7を参照）。カリキュラム別の配分を見ると，技術教育向けが増加し，一方では一般カリキュラムと多角的カリキュラムが犠牲にされている。世銀の農業重視にもかかわらず，正規農業教育の支援は減少したが，正規外の農業教育はここには掲げられていないプロジェクト関連訓練と農業技術拡張サーヴィスの諸プロジェクト（98頁の表8に集録）を通じて大きな支援を受けた。管理運営・保健訓練などの新カリキュラムも徐々に出現している。

依然として建設は教育貸付の最大の支出であるが，その比率は1960年代の69％から1975-1978年の48％まで低下した。逆に，技術援助は教育プロジェクトにおける質的側面の重視を反映して増加した。最後に，過去においては殆んど支援されなかった非物理的要素が1970年代には重要性を増した。1975-1978年の貸付総額の7％は，教育計画立案，カリキュラム開発，教材の製作，巡回施設，及び教育用ラジオ・テレビ開発の融資にあてられた。世銀の教材製作支援によって，約2億冊の教科書が作成された。

他部門のプロジェクトの構成要素としての教育，及びプロジェクト関連部門に対する援助はかなり増加した（付表12を参照）。1978年にはこうした訓練向けの資金援助は99百万ドル，即ち教育貸付全体の20％に達した。さらに都市開発，農村開発，及び農業プロジェクトの構成要素として教育が加えられる場合も増加し，1978年には教育貸付の13％，66百万ドルがこれにあてられた（付表11を参照）。

小学校教員養成大学約300校，技術学校約1,000校，一般中等教育学校約1,700校，大学または学部約100が援助を受け，小学校，成人センターを含むおよそ1万の機関が世銀援助プロジェクトによって，建設もしくは改善された。こうしたプロジェクトはしばしば教育制度に，とくに中等教育水準において，構造変化を持込んだ。援助を受けた中等教育学校の大多数は現在，科学及び科学技術を強調した多角的カリキュラムを提供している。世銀援助プロジェクトによる180万人分の生徒・訓練生収容力のうち，その半分は，初等教育，基礎技能訓練，または農業及び職業教育に向けられている。これらは主として低所得層に利益を与えると期待されている。

世銀の教育援助の評価

将来の世銀教育援助の針路について述べる前に，現在の政策を再検討し，世銀の諸プロジェクトの成績評価を行うことも有意義であろう。

ここでは三つの水準について評価されている。即ち，(1) プロジェクトの内容，作成，及び実施，(2) 就学者数，カリキュラム，教員，学習の質，管理運営を含むプロジェクトの教育投入と教育産出，及び，(3) 外部成果，の3点であり，外部成果には経済及び社会，卒業生の雇用などに及ぼしたプロジェクトの効果が含まれる。

過去の経験による教訓を要約する前に，次の3点を強調しておく必要がある。第1に，利用可能な情報の大部分はプロジェクトの内容，作成，実施に関するものである。投入及び産出に関する情報もいくらかあるが，不幸にして，そして避けがたいことでもあるが，プロジェクトの成果に関するものは殆んどない。第2に，記述されている経験の大半は世銀教育貸付の初期の段階で立案されたプロジェクトから得られたものである。これらの初期のプロジェクトの後で，多くの変更が貸付政策，及び手続きに加えられ，またいくつかの問題点はすでに修正されている。第3に，世銀及び借入国が直面しているいくつかの困難は教育部門の性格に由来する。例えば，プロジェクトの設計，評価の分析手段は大きく変化しており，基礎データ及び借入国の管理運営と分析能力もしばしば不十分である。さらに政府及び職員異動が頻発すれば，長期的な計画と政策維持を必要とする教育開発は難しい。

プロジェクトの内容，作成，及び実施

プロジェクトの内容，他の部分でも述べたが，過去の世銀貸付の対象は主として一般中等教育，農業及び職業訓練のハードウェアに限定されていた。1960年代後半にはソフトウェアを増加し，かつプロジェクト項目の範囲拡大へと転換した。1974年以降の政策は，基礎教育，カリキュラム開発や教員訓練などのソフトウェアの支援の増加，プロジェクト関連訓練の増加などを重視してきた。現在の貸付政策では，教育・訓練が不十分な部門の大半を世銀が支援している。しかし，いくつかの内容転換，とくに制度的開発をめざすものが提唱されてきた。

プロジェクトの作成，過去の経験による分析は，教育プロジェクトの作成方法が適切ではなかったことを示唆した。代替プロジェクトの費用効率評価は十分に行われなかった。さらに，人的資源に対する需要を満たすことがプロジェクトの正当性を決定する主な要素であるにもかかわらず，労働力分析は持続的に実施されていなかった。最近になって，卒業生の実際の配属を検討する追跡制度が組込まれたプロジェクトが増加しており，この制度から労働者の実績あるいは雇用者側の反応について情報が得られる。

また，プロジェクトの作成過程も明らかに改善しうる。世銀が援助している他の部門に比べ，教育部門のプロジェクト作成は時間がかかる。その結果，そしてプロジェクトの進行速度と効率を高めようとす

表 7

教育貸付の配分，1963–83年[a]

（%）

配　分	1963–69	1970–74	1975–78	1979–83 （予測値）
水準別				
初等	—	5	14	24
中等	84	50	43	34
高等	12	40	26	18
正規外	4	5	17	24
合計	100	100	100	100
カリキュラム別				
一般及び多角	44	42	34	35
技術及び商業	25	30	41	33
農業	19	15	11	11
教員訓練	12	12	12	9
管理運営	—	—	1	8
保健及び人口	—	1	1	4
合計	100	100	100	100
支出別				
建設	69	49	48	44
設備	28	43	39	35
技術援助	3	8	13	21
合計	100	100	100	100
範囲別				
一般の制度的開発				
教材及び教育手段	…	2	2	12
カリキュラム開発	…	1	2	3
計画立案及び管理運営	…	1	3	6
特定の学校及び訓練機関	…	96	93	79
合計	…	100	100	100

…データ入手不可能

ゼロまたは殆んどなし

多部門プロジェクト中のプロジェクト関係の訓練・教育要素を除く

る努力のなかで，世銀はプロジェクト作成過程でますます大きな役割を果す傾向にあった。一方，借入国の役割は，依然として限定されて

いた（ユネスコと世銀は最近までプロジェクト作成の最大の部分を負担してきた）。開発途上国内で有資格の教育者が極端に不足していた過去においては，やむを得ない事態であったが，今日ではもはや事情は異なり，プロジェクト作成時における借入国の役割は強化されなければならない。借入国参加の度合いが大きくなれば，準備不足なプロジェクトの提案も回避されるであろうし，世銀の関与が大きいために阻害されていた現地能力の開発――それはあらゆるプロジェクトの主目的である――を促進することにもなろう。

また，経験によると多くの大規模プロジェクトが十分な予備調査なしで，あるいは第1段階である実験プロジェクトを利用しないで融資を受けたことも示されている。現在では，実験的な開発段階を設けたプロジェクトを援助する傾向がある。にもかかわらず，世銀は一層意識的なアプローチの採択によって，世銀の投資，とくに革新的なアプローチに関連した投資の質を，さらに改善することができるであろう。しかし、準備調査及び第1段階プロジェクトを経るため，当然，効果の遅延もあり，この遅れを借入国が簡単に容認しない場合もあることは認識しておく必要がある。従って教育の大規模な革新を模倣，加速化することは，依然として教育開発の挑戦課題として残されている。

プロジェクトの実施．世銀の教育プロジェクトは，かなりの遅延もみられたが，概して満足すべき形態で実施されてきた。実施に要した期間は平均7年であり，予測していた4年よりも長期にわたった。所要期間が長期化した原因は通常，プロジェクト準備の不足，借入国が世銀の手続きに従う上での困難，現地の財政事情や有資格職員の利用可能性等の各国固有の問題などであった。費用の予算超過は若干の例外を除いて妥当な範囲内であり，プロジェクトの30％は当初の見積りの枠内で完了した。しかし，予算超過は通常，プロジェクト規模の縮小、標準の変更，あるいはプロジェクトのある構成要素から別の構成要素への資金振替えによって抑制されてきたものである。現時点で期間予定超過を減少させなければ，1974年以降に承認されたプロジェクトの予算超過は，爾後の急激な世界的インフレにより，必然的に増加することとなろう。

教育プロジェクトの構成要素のうち，建築工事の質は満足すべきものであった。設備の供給も同様であったにもかかわらず，依然として問題が残されている。適切な設備リストの作成，設備の設置，維持，アフター・サーヴィスの面でしばしば問題が生じており，これは主として，熟練職員の不足が原因である。世銀は多くの時間を費してこのうちいくつかの問題を解決しようと努力してきた。しかし標準リスト及びガイドラインの作成，プロジェクト実施スタッフのための研究会の開催，現地調達の促進などを含む諸手段の採用にもかかわらず，依

然としてプロジェクト実施で困難かつ長時間を要するのは設備供給である。

技術援助プログラムの実施は，これより不本意なものであった。第1に，技術援助の一般的目標である質的変化と制度的発展の完成には時間を要する。従って，あまりに多くのことをあまりに早く期待しすぎたのかもしれない。とくに，十分に明確な目標が規定されていなかった場合，及び借入国のプログラム設計に対する参加が少かった場合にそれがいえるであろう。第2に，専門家の採用に際し遅延及び不足という事態に遭遇した。これは一つには適格な専門家の供給が減少しつつあることの反映であり，また世銀貸付を外国人職員の高い給与支払に充当することを各国政府が好まなくなった傾向の反映でもあった。自国の専門家より外国人職員の能力が劣るという評価もいくつかあった。しかし，最近，コンサルタントの現地採用に対する世銀の姿勢は変化し，以前のような反対は見られない。とくに現在では“ソフト”部門の現地採用が奨励されている。しかしプロジェクト作成と同様に現地能力の利用はまだ不十分である。これとは対照的に奨学金プログラムは成功した。

プロジェクト実施における最大の抑制要因はおそらく，借入国が他の定期支出を優先させる必要からプロジェクトの運営費及び定期コストに十分な資金を提供できないことであろう。従来から世銀は，定期コストの融資には消極的な姿勢を示してきたが，プロジェクトコストの定義を拡大して運営費の増加分も含めるようにした。教育部門のプロジェクトはこのコストの定義拡大の効果の利用を躊躇する傾向がとくに強かったようである。

プロジェクトの投入と産出

世銀援助による教育機関は一般にその目標就学者数を達成，もしくは超過してきた。卒業者数もまた満足すべきものであり，留年率及び中退率減少の兆候もある。その他の量的目標，即ち，生徒対教師比率の変化，より訓練された教師の採用なども達成されてきた。加えて，世銀の支援する諸プロジェクトは，多くの国における女子就学者の増加，男女共学の容認に寄与した。社会・経済分析を認めた世銀援助プロジェクトの成果に関するいくつかの研究では，世銀のプロジェクト援助を受けた学校では低所得層出身の生徒の比率が平均より高いことが示されている。多くの大規模プロジェクトが中・高等教育をかなり拡大させ，過去15年間に多数の借入国の教育目標達成を支援した。

1960年代後半及び1970年代前半に世銀の援助した教育プロジェクトの設計では一般に，大学及び学校の試験以外には生徒成績について完全な評価資料が得られなかった。しかし，学業成績の向上や，中・高

等教育機関の科学及び科学技術に対する姿勢の好転が見られる。いくつかのプロジェクトでは，技術・職業学校，農業学校，総合学校に，改善された科学教育と実習の導入面で進歩も見られた。

とはいえ，中等教育学校では多角カリキュラム及び実用選択科目の採用の成果は期待した水準には達しなかった。職業用，職業準備用その他の拡大されたカリキュラムをもつ実科付属中等学校を含む79件の世銀援助プロジェクトを再検討した結果は，多角化教育に関して記述した本論文の見解（45-46頁を参照）を支持する傾向を示している。高価な施設がしばしば全く使用されなかったり，誤用されたりしてきた。その原因には（借入国側の保証，またはプロジェクトの構成要素の一つとしての教員訓練が含まれていたにもかかわらず），適切な訓練を受けた教員の欠如，設備の維持と必要消費材の購入のための資金の不足，多角カリキュラムの教育目標の明確性の欠如，などが含まれる。多角的中等教育は開発途上諸国の教育改善のためにきわめて重大な機能を果しうるものではあるが，その推進以前に慎重な準備が必要であり，また借入国の，より堅固なコミットメントも必要である。いかなる場合にもモデルが適用されるとはいえないので，代替案も開拓しなければならない。

成　果

大部分の教育プロジェクトの外部成果，それらが経済・社会に及ぼす総合的効果については，プロジェクト完了後ある期間を経て初めて知ることができる。殆んどの教育プロジェクトについては，この時期はまだ到来していない。しかし，プロジェクトの再検討の結果では，1960年代に承認されたプロジェクト中の人的資源の需要に関する概算予測は，プロジェクトの長い実施期間中の経済及び教育の状況変化から一般にもはや妥当なものとはいえない。中等水準の農業教育の目標は，ある時点で下げる必要があった。対照的に，技術及び職業教育プログラムから送り出された人員は一般的に見て雇用価値がある。そして，単一企業内で運営され，短期間で目標の定義が明確なプロジェクト関連訓練の場合には，好結果を得た。世銀の援助を受けた高等教育機関は明らかにその外部目標を達成し，卒業生の雇用価値は非常に高い。いくつかの場合には，工業企業・農業企業と教育機関の協力が当該経済に寄与するまでには至らなかった。その結果，特定の専門労働力の不足が存続し，世銀援助教育プロジェクトによって支援された機関の卒業生が，ときには工業及び農業に関する適切な訓練も受けず労働に対する正しい姿勢を体得していないという事態も生じた。

全体的に見ると，大部分の教育プロジェクトは制度の構築に奏功した。計画立案，データ処理，プログラム開発，契約，調達，スタッフ

の利用，学校用予定表の作成などでは，かなりの改善が見られた。制度の開発は一般にプロジェクトそのものに限定されてきたが，将来その範囲を拡大する努力がなされるであろう。

世銀の支援プロジェクトの外部成果については，やがてさらに多くの情報が入手されることとなろう。現在のプロジェクト約50件には追跡調査が含まれており，これによって卒業生や退学者の労働市場参入後の進展（もしくは進展の欠如）が追跡されるはずである。しかし，こうした研究はプロジェクト経験による教訓を学ぼうとする包括的かつ体系的な企図への小さな一歩にすぎない。この企図を助長するために，発展的な評価システム――できれば借入国によって確立され運営される――の組込みが，一層，世銀援助の教育プロジェクトの慣行となるであろう。

第10章：世銀の将来の政策と計画

世銀の教育援助の目標

世銀は少くとも三つの理由から，一般教育及び特定技能訓練に対して，強い関心をもち続けている。第1に，教育は基本的ニーズでありその他の基本的ニーズの充足を助ける手段でもあり，かつまた，総合的な開発を維持し加速化する活動でもあると考えられる（第1章を参照）。第2に，世銀のこれまでの教育開発への関与は，伝統的手法の修正，現地の管理運営能力の増大の支援，容認しうる重要資金源の提供などの諸側面で教育改善に重要な貢献をしてきた。第3に，近年における教育の成果にもかかわらず――そしてある程度まで，まさにその成果のために――教育制度は，特定の基本的な弱点及び教育開発を一層複雑にしている多くの不可避な「第2世代」の問題に直面している。

世銀の教育貸付の基本的な目的は，加盟国の人的資源の開発，教育の改革と拡大の実現，真に自立した教育開発の企画・管理を可能にするために必要な技術能力及び経験の獲得，などの諸側面で加盟国を援助することである。世銀はまた，様々な国家的・地域的背景の中で活動し，開発資金の最適な利用を計る国際機関として，自己の目標について明瞭な見解をもち，借入国との協議においては偏見のない見解をもって対処する義務があると信じている。

世銀は，1974年の政策の強化・拡大として以下に述べる幅広い原則に基づき，バランスのとれた教育開発の促進を追求している。

1. 基礎教育は利用可能な資源と条件が許す限り，できるだけ速やかにすべての児童，成人に提供されるべきである。長期的にはあらゆる水準において正規及び正規外教育の包括的な制度が開発されなければならない。
2. 生産性を向上させ，社会的公正を促進するために，性別，人種的背景，社会的経済的地位などの差別なしに教育機会を提供する努力がなされるべきである。
3. 教育の量的拡大と質的向上のために利用しうる諸資源の管理運営，配分，利用を通じて教育制度の内部効率を最大限にするよう努めるべきである。
4. 経済的，社会的，その他の開発機能を果す上で必要な知識・技能を質的にも量的にも向上させるために，教育は労働及び環境と効果的に関連づけられるべきである。
5. 以上の目標を達成するために，開発途上国には教育及び訓練の

ための計画を企画し，分析し，管理運営し，評価する組織能力を築き上げ，維持することが必要となる。

以下に詳述するこれらの原則は，世銀の政策枠組を構成するものであり，世銀はこの枠組の中で，加盟開発途上国のニーズに合わせた開発目標の育成を追求する。借入国によってニーズは異なり，その差は各国の文化的・歴史的背景，経済発展の程度，財政能力，及びその他の諸要因から生じる。その上，社会・経済・教育面における発展の結果として，教育の状況と機会は各国で急速に変化している。従って，すべての借入国に適用しうる単一方式は存在しない。さらに教育というものの性格から，各国はいずれも教育開発の目標と優先順位について独自の決定を行うことを望んでいる。このような状況の下で，世銀の教育政策を適用する際には高度の多様性を必要とする。

世銀の教育貸付の諸目標の追求に際し，世銀がどこに重点を置くかは開発途上諸国の状況に応じて変ってくる。第1に，低所得国への貸付については，学齢期児童，及び教育を受けていない成人――とくに女性――の最小限の学習ニーズを満たす低コストの基礎教育プログラム，及び広範な農村開発計画の枠組の中での当該目標集団のための農村における訓練の両者に力点が置かれるであろう。逆に，より高水準の正規教育の開発は選別的なものとなり，近代化された部門の労働吸収力が限られている点や管理運営技術，専門技術に対する公・私両部門のニーズを考慮に入れて注意深く計画されることとなろう。

第2に，初等水準の教育がすでに広範に利用されている中所得諸国については，ますます複雑化する経済のニーズに応じた技術開発が優先することとなろう。初等教育の質と機会均等の向上，中・高等教育の発展が，こうした諸国との協議の，より中心的な議題となるであろう。また，都市部及び農村部の貧困層に基礎教育の機会を提供することにも関心が向けられるであろう。

第3に，内部効率の向上策はすべての国において重視されよう。こうした手段の実施は，教育制度の拡大を推進する一層の努力の支援に先行して，あるいはそれと同時に，進められる。最後に，管理運営及び計画立案能力の向上は，すべての国において強調されるが，分析能力の開発は中所得諸国において重視されることとなろう。

個々の国への教育貸付の優先順位は，借入国との間の政策に関する協議が終了した後に，教育・訓練及びその他の開発部門についての調査と計画を基準にして決められる。他の援助供与者による対外援助も考慮される。世銀は開発融資の経験と各種の技術的選択，他の国々におけるその成果について多くの知識をもち，その国が採択すべき選択について示唆することができる。また，分野と種類の異なる諸援助の混成比を決定するための一般的戦略が，共通の特徴，問題，開発水準

をもつ国家グループ——サヘル地域諸国やラテン・アメリカ諸国など——のために開発されることがある。

基礎教育の機会拡大

学齢期，及び成人人口のための教育機会の拡大支援に対する世銀の関心は，開発への幅広いアプローチを促進しようとする世銀の努力，人間としての基本的ニーズの充足を援助したいという世銀の念願と密接な関連がある。適切な基礎教育によって，農村部及び都市部の貧困者の大多数が，生産的な生活を送り，コミュニティーの社会的・経済的発展の恩恵を受ける。さらに，より高水準の教育の効果は基礎教育の完成の如何にかかっている。従って，基礎教育に対する支援は，訓練された労働力需要面の配慮によって正当化されるのであってはならない。世銀は初等教育を最小限の基盤と考えており，各国はこの基盤の上に国民のあらゆる層に平等に開かれた正規及び正規外の教育・訓練のより高水準の総合的ネットワークを漸進的かつ体系的に構築するべきであると考える。多くの中所得諸国は，初等教育がほぼ普遍化しており，これら諸国では中等教育の一部を含めた基礎教育を拡大させるのが良いであろう。世銀は，バランスのとれた教育制度の開発を追求する諸国の研究と計画を支援し，その援助の手を各種の形態の高等教育まで伸ばして行くであろう。

学齢期人口のための基礎教育機会の提供について世銀援助の大半は正規制度内の生徒収容力，教員，及び物理的資源の増加，もしくは質的改善に集中されることとなろう。物理的施設及び教員訓練の提供は必要とあれば政府による次の**2**種の活動を伴うべきであり，この活動に対してもまた援助が提供される。**(1)**　カリキュラム開発，内容と学習効果が適切な教材の作成。**(2)**　**39-41**頁に述べた提案趣旨に沿った学校制度の内部効率改善を目ざす強力な努力。

初等教育就学率が低く，かつ深刻な財政的制約の下で活動を続けている諸国に対しては，低コスト基礎教育の需要を満たすよう，その教育構造を再検討することが推奨される。例えば，世銀は村落の学校とかコーラン学校といった伝統的な初等教育制度を利用する試みを支援しており，この方式では生徒の教育の始まりは一般とはかなり異なる形態であるが，後になって正規の経路へ導入ないし橋渡しされ，連続的な教育を受ける機会が提供される。すでにこの形態が文化の一部となっている諸国では，現地の集団及び組織に分配しうる特別資金を教育融資の一部として提供し，自助，及び住民参加型の計画立案を奨励するために，引続き特別な努力が実行されるであろう。同様な努力がコミュニティー及び隣り組による学校の管理運営，計画活動の支援についても行われるであろう。さらに世銀は最適学級規模，進級方針，

多学年学校，初等教育構造の多様化，マスメディアを補完とする授業などによって，教育機会の拡大・改善方法を探求するフィージビリティー調査を支援するであろう。初等教育就学率の高い諸国に関しては第1段階の教育の質と効率の改善，女性や都市及び農村の貧困層などこれまで平等な機会を与えられなかった集団に対するアクセスの提供を意図する革新的なプロジェクト及びプログラムに，世銀の支援が与えられる。

上述の諸目標——物理的拡大，カリキュラム開発，教材の製作，そして内部効率の向上——の組合せは，世銀による大規模プロジェクト融資を有利にする。大部分が現地資源の利用であるべき物理的投入は別として，経済性の追求，効率向上，平等な配分等は全国的な規模で適用されて初めて大きな効果が得られるのである。これらの分野における研究や計画立案も，実質的な活動プログラムがその後に続くという見通しがあれば，一層有意義なものとなろう。その上，大規模プロジェクトでは標準設計，及び標準構成要素を利用し，これによってプログラムの実施コストが減少する。

成人，及び非就学若年層に教育が浸透するために，世銀は成人の日常活動と教育・訓練を結合する都市開発・農村開発プロジェクトを支援する。世銀はまた，関心を有する加盟国と協力して，正規学校教育を受ける機会を逸した者に第2の学習機会を提供する正規外教育手段を引続き探求する。同様に重要なことは，女性層の知識・技能と，教育一般に対する，ことに自分の子供たちの教育に対する姿勢の改善を目的とした女性教育である。教育を受けた女性の比率が高い国においては，比率の低い国より基本的ニーズの充足が順調に進行している。

開発途上諸国における基礎教育の普遍化に必要な今後数十年間にわたる資本の充足は，内部効率の改善，及び援助機関との協調による物理的資源の供給に向けて，強力な国家的努力が行われるならば，実現可能である。低所得諸国における制約は，結果的に生じる定期的費用の増大に対応する困難であろう。しかし内部効率が向上すれば，多くの開発途上国では利用可能な資源で十分に賄えるかもしれない。しかし，初等教育就学年齢の児童の少くとも半数が未就学である20余の諸国については，定期支出に充当する何らかの対外援助が必要であろう。

公　正

教育貸付は世銀と加盟借入国の双方が，教育機会の不平等を減少させる意図をもつという仮定に基づいている。これに関連する諸問題は文化的あるいは政治的に敏感であるから，公正に対するこの一般的なコミットメントを効果的に移行させるため世銀と加盟国間の注意深

い協力が要求される。さらに，公正化を促進するための教育活動への世銀援助の計画立案は，社会変革と経済的改善を促進するその他の相互に関連する過程，計画との間で調整されるべきである。公正の達成という目標は，排他的にではないがあらゆる部門の努力を，貧困層に対する援助に漸増していこうとする世銀の総合政策の一部をなすものである。貧困層に対する教育対策は，プロジェクト及び加盟国との協議を世銀が支持するか否かの決定に際して重要な役割を果し続ける。

機会の均等は，それに近づくことはあっても，完全に実現されることのない目標である。この目標は最先進諸国ですら達成されていない。平等な機会提供はそれ自体に融資できるようなプログラムではない。むしろそれは世銀の教育貸付のすべてに十分に盛り込まれているべき主題である。従って，世銀は以下に述べる行動方針に沿って各国政府による教育・訓練の利用機会に対する不平等の改善努力を支援する。

1. 具体的な機関と収容力の増加については，経済分析，人口統計論的分析，職種分析を十分に勘案した学校立地計画分析法に基づいて立案されるべきである。
2. 各プロジェクトは，人口集中地帯その他相対的に豊かな地域に投入が偏向するという不可避な傾向を是正するために，書籍，教員，空間設備などの投入の質の平等化を配慮するべきである。
3. 職員，及び生徒宿舎の提供は，それ自体では不経済で浪費と見なされるかもしれないが，ときには，広範に有資格教員を配属する，当該機関の通学距離圏より遠い居住区の生徒にも就学の機会を与える，学業成績を向上させる，などの目的のために不可欠である。資金が限定されている大部分の対外援助機関は付属寄宿舎を避ける傾向があるが，世銀の巨額の貸付は，その厳しい標準と共にこの分野で貴重なものとなるかもしれない。
4. 上級水準への進学選考は必要であるから，選考の規準，手続きは重要である。世銀は，各国自身による選考方法の再検討を支援する。
5. 教育サーヴィスに対する需要の欠如によって機会の平等化が抑制されている場合には，提供される教育サーヴィスが当該社会に適切であるか否かを確かめる必要がある。その手段として，学校の学期編成の修正，地域により中学校の男女別学または共学，教材補助の交付金，昼食の支給などがある。

教育プロジェクトの策定と設計に際し，世銀は教育プロジェクトが公正とその他の教育に関する目標，例えば質・技能開発などの間の適切な調整にどの程度まで成功しているかを評価し，また，借入国が教育投資の受益者を判定するためプロジェクト中にモニター企画を含めることを推奨する。

効　率

世銀は教育制度の内部効率を高める様々な方法を研究し，支援し続ける（第4章を参照）。世銀は学習効率を向上させるため，カリキュラム開発，教材の準備と製作，教員の訓練，マスメディアと遠距離学習法の利用を含むプロジェクトを支援する。世銀は可能な限りいつでも児童の成長のために就学前の状況を改善する試みを，支援するであろう。このような試みには，成人教育プログラム，初等・中等学校カリキュラムにおける保健，栄養摂取，児童の成長に関する教育改善や，村落，及び隣り組レベルで両親を教育する公開学習プログラム，そして初等教育普遍化の目標に近づきつつある諸国での就学前の正規教育機関の開発などが含まれる。

教育制度の量的効率の改善のためには，構造改革，学級規模の多様化，進級方針の変更，施設利用の一層の改善，多学年または無学年教室の採用，入学条件などに関する各国政府の諸措置が必要である。これらの問題は，いずれにしても世銀と加盟国との間の協議事項の一部となるであろうし，適当であると判断されれば，世銀援助のフィージビリティー調査を通じて成功の可能性が探求されることとなろう。高率の学生数減少，及び留年の原因を見きわめ除去する努力もまた，教育プロジェクトに組込まれた評価システムの組織的な利用を通じて支援される。

世銀は教育プロジェクト，開発戦略を援助する際の財務規準を重要視する。この規準には，教育制度の中の異なる構成要素，教育部門と他の開発部門間の支出配分のバランス，計画とプロジェクト双方の定期的コストを賄う各国の能力とコミットメント，プロジェクトの望ましい規模での実現可能性が含まれるであろう。

必要な人的資源及び技能の充足

第5章では正規，正規外，一般，特殊の教育・訓練企画の種々の組合せが考察された。これらの組合せは広範囲にわたる正規一般教育，実科付属学校，専門訓練，実地訓練，教育と労働の結合などを含み，近代的都市非組織，農村の各経済サブセクターにおけるこれらの方法の適用可能性についても記述した。最近は世銀の関心が基礎・初等教育の拡張に向けられているが，それは重要な人的資源の開発に対する関心を減少させたわけではない。世銀は次の3種の訓練を支援する。即ち教育部門のプロジェクトの中であらゆる水準の労働市場に対する一般的な就業前訓練，プロジェクト関連訓練，及び都市または農村開発プロジェクトの中の農村部門，及び都市非組織部門向けの訓練，の3種である。

世銀は，教育・訓練プロジェクト策定の準備段階である追跡調査に資金を提供することによって，労働市場向け一般就職前訓練を支援する。多くの国において，学校を出た者の雇用について様々な問題があり，正規制度内の就業前技術教育の長期的かつ費用のかさむプログラムへの投資の綿密な吟味が必要となるであろう。中学校修了後に——あるいは，厳しい状況では初等教育の全部または一部を修了した後に——職業訓練センターにおいて集中的に実施される正規外プログラムは，正規の技術・職業訓練機関よりも効率的かつ低コストとなるかもしれない。世銀に支援される訓練の大部分は，農村部及び都市部の労働者もしくは失業者の技能の再訓練または向上のためのプログラムを含むこととなる。また，あらゆる部門と水準での管理運営訓練が優先される。

世銀は次の三つの重要な目標の達成に設計されたプロジェクトに関する訓練を引続き支援する。それらは，(1) プロジェクトまたは企業を運営するために，有資格の人的資源が確実に利用しうるよう取計うこと，(2) 計画立案，財務，機関の管理運営のその他の機能で日常業務の範囲を越えるものの改善を計ること，(3) プロジェクト終了後，人的資源開発の必要性に対処しうる内部能力を作り出すことである。プロジェクト関連の訓練は特定部門に関する管理技能，技術，運営技能などの専門的技能を提供するものであり，学校または職業訓練機関による訓練とは重複しない。むしろこの両者は相互に補完するものである。こうした目的のために，現在の世銀のアプローチは，人的資源の国家的開発政策としてプロジェクトに関連した訓練の他に正規及び正規外の訓練制度が含まれる。

中等教育と労働との関係は，複雑であり多岐にわたっている。従って世銀は過去の経験を系統的に分析し，一般及び職業教育，学校内及び学校外訓練，短期及び長期の訓練課程，教育と労働の結合など将来有望な同時的及び連続的組合せについての実験，教育，及び労働の監督官庁との間に適切な連携を作り出す試みに対し，開発途上国を支援し，かつ，生産的労働者の姿勢及び習慣の変化を確認しモニターするために職業教育プロジェクト中に組込まれた追跡調査に融資する。

新しいプログラムは，急速に成長する都市及び農村住民に浸透しなければならない。また教育及び訓練は，これらの住民の生活にさらに適切なものとなるべきである。世銀はこの目的の達成，永続的な訓練能力と組織的枠組の開発のために，教育その他の部門のプロジェクト構成要素に，引続き融資するであろう。世銀はさらに，この分野での新しいアプローチのモニター調査を行う。今後の農村開発部門においては，正規教育，職業教育，指導サーヴィスの三者の連結を強化するために世銀貸付が行われる。

1980年代には中等教育の拡大が一層，要望されるであろう。これは初等教育の内部効率改善と範囲拡大の結果，中等教育への潜在的志望者が増大するからである。世銀は一般中等教育を，より低いコストで供給する方法を検討し，これらの実用性を評価する調査プロジェクトに対する資金提供を考慮する。世銀はまた，一部の国においてはより低い単位コストでの中等教育の拡大を支援するが，他の地域での中等教育に対する支援は教育の質的向上に限定することとなろう。どちらの形態で支援されるかは当該国の中等教育の規模と質の如何によって決まる。

世銀は従来通り，ことに中等教育修了以上の訓練機関及び大学における高等教育と訓練に対する選別的な支援を続けるであろう。高等教育に対する支援は一般に次のような目的に向けられる。農業・工業研究センターや専門家訓練プログラム等の開発に重要な特定の資源の創設，管理運営プログラム・機関による管理運営能力の開発，プログラム及びセンターによる自然・社会科学の諸分野における基礎的研究能力の確立，及び大学を国家開発に直接関与させる「展開」プログラムの設立。

システムの一部分のみが改善されても，他の部分が非能率である場合には有効な結果が得られないことはすでに実証されている。従って世銀は，スタッフ育成，組織改造，スタッフの時間，施設の利用の改善等の大学制度の効率と管理運営の一般的改善を目ざす計画の奨励を意図している。深刻な専門職の不足を補うために，農業，工学，医学，科学，経済学，経営学などの開発志向の分野における定員拡大，及びコミュニティー・カレッジ，工業大学，公開大学などの総合大学の代替策としての発達を援助するであろう。

経済発展のために必要な知識・技能の向上は，科学技術の向上，現地の技術能力の開発と緊密な関連がある。従って世銀は，応用研究実験所，規格規準機関，投資前検討施設，技術情報センター，顧問・設計組織などの技術的インフラストラクチュアに対する援助提供を持続する。社会科学，経営管理，及び行政の分野での同種の機関の開発も同様に奨励される。

教育における分析・管理運営能力の開発

借入国と貸手のいずれも個々のプロジェクトにこだわりすぎたために，教育制度の分析，設計，改善，管理運営を行う長期的な国内能力の開発は重要視されなかった。過去においても世銀は長期的な側面に注目しようと努めてきたが，活動の単位としてのプロジェクトを重視したため，一国の短期的・長期的ニーズを満たすのに，どちらかといえば個別的で，全体的連関性が欠如していた。

将来においては，問題の複雑性が，プロジェクト投入を通じて世銀が教育部門の管理運営に及ぼす影響力の限界を認識しつつ，管理運営，計画立案，研究を自力で行う能力を確立するプログラムに対し，さらに集中的かつ持続的な支援が行われるであろう（第6章を参照）。教育制度の管理運営のための国家能力は，一国の管理運営能力と別個に開発しうるものではない。従って，教育部門における世銀の努力は，各国のニーズに適応し，他の部門活動にも関連するプログラムを促進することとなる。この目的のために世銀は，教育制度の組織構造を改良する研究，分権化，及び住民参加型管理運営の実験，既存の一般管理運営教育機関，専門的教育管理運営センター，または専門過程，及び実習制などによる管理職員の訓練，高等教育機関での管理運営能力の育成を引続き支援する。

世銀は，個人の分析技能・知識の訓練プロジェクト，組織の枠組を提供する制度的開発プロジェクト，研究を行う施設，及び設備，教育プロジェクト中の研究，実験，評価の要素などの強化によって分析能力（計画立案・研究）の創出を支援する。

世銀の貸付計画と業務

教育の現状と重要性，教育制度改善のための一般的戦略，そして世銀の教育貸付の基本目標について，これまで論じてきたことから，貸付計画，及び業務についていくつかの重要な点が引出せる。

貸付計画

世銀の開発への関与は，教育・訓練についての深い配慮を伴っている。この目的に対する貸付には，次の3種の主要経路がある。教育・訓練の機会拡大，または改善のための教育部門への直接貸付。電力，運輸などの他の部門への貸付で，プロジェクトの運営，及び維持に要する人員の訓練を支援する要素が含まれているもの（「プロジェクト関連訓練」）。数部門に関連する総合プロジェクト（とくに都市開発，及び農村開発）への貸付で，プロジェクト対象地域内の教育活動を拡大する要素を含むもの（「教育要素」）。表8は貸付の全貌を示している。この表からはプロジェクト関連訓練，都市開発・農村開発プロジェクトに含まれる教育要素の台頭が明らかに読みとれる。今後の5年間に，世銀は貸付額合計の8％に相当する年平均900百万ドルを，教育・訓練に配分する予定であり，このうち200百万ドルはプロジェクト関連訓練のためであり，約100百万ドルは都市開発・農村開発プロジェクトの教育要素向け貸付である。表7（83頁），及び表8に概略が示してある1979–83年の計画予定は暫定的な貸付計画であり，これは時の経過とともに借入国のニーズに対応して徐々に発展していくであ

表 8

世銀の教育・訓練貸付の年平均額，1970-83年
（百万米ドル）

	1970-74 （実績）	1975-78 （実績）	1979-83 （予測）
世銀貸付合計	3,067	6,846	11,580
教育部門貸付及び融資	163	281	600
（世銀貸付合計に対する比率）	(5.3)	(4.0)	(5.2)
訓練のプロジェクト関係の要素	6.5[a]	93[b]	205
都市開発及び農村開発プロジェクト中の教育要素	…	38[c]	100[d]
教育・訓練貸付合計	169.5	412	905
（世銀貸付合計に対する比率）	(5.5)	(6.0)	(7.8)

…データ入手不可能
[a] 1972年のみ
[b] 1976-78年の平均
[c] 1977年のみ
[d] 都市開発貸付の1.5%及び農業・農村開発貸付の0.5%

ろう。

世銀の貸付計画の内訳には，教育・訓練のための多角的，総合的，かつ柔軟で統一のとれた対策と機会のネットワークをもちたいというあらゆる国の願望が反映されている。従って，世銀の貸付予定は正規教育の伝統的な三つの水準，正規教育・正規外教育，プロジェクト関連訓練，及び制度的能力の構築のすべてにわたっている。 貸付形態には，基礎教育の重視が反映されている。初等教育への支援は引続き増加し，1979-1983年には24%に達する予定である。正規外教育は青少年，及び成人教育・訓練が中心となるが，これも24%まで増加する予定である（表7を参照）。都市開発・農村開発プロジェクト中の教育要素についてはとくに初等水準の教育が強調されるであろう。しかし，この初等水準教育を重視する方向への転換は世銀のみで決められることではなく，個々の国がこの目的を達成するための援助を望んでいるか否かによっても決まるものである。

貸付の性格

世銀は建物，及び設備を補完するソフトウェア支援を引続き増加する。表7は，カリキュラム開発，教材，計画立案，及び管理運営，教

育手段などの開発活動に対する着実な援助の増加を示している。計画立案と管理運営の訓練に対する援助はこれまで不十分であったが，今後はこれをかなり増大させる努力が行われる。

しかし，教育プロジェクトの非物理的側面への関心の増大は，決して世銀が物理的施設に対する配慮を軽視していることを意味するわけではない。世銀は建物，及び設備資金を提供し，借入国の物理的投入の適切性と設計規準の改善を助け，教材，及び建設構成要素の一部を現地生産する国民的能力を育成するのである。

教育部門内部におけるプロジェクトの補完性についても，例えば新カリキュラムが開発された際に教員訓練を提供するなどの手段によって，より多くの関心が払われる。同様に，部門間の補完性，例えば教育の普及と通学道路の供給，技術訓練と貸金その他の誘因の混合などの補完性についても関心が示される。このような補完性を考慮して，世銀は人口教育，保健教育，及び都市開発・農村開発プロジェクトの教育要素などの諸プログラムを奨励する。

世銀はその比較優位のため，大規模プロジェクトの資金源として好まれ続けるであろうが，特定のプロジェクトについては大規模に模倣する前に，導入期間を設ける必要もあろう。この理由は次の**2**点である。(**1**) コスト要因を確認し，カリキュラムを適応化し，スタッフの訓練ニーズを評価し，プロジェクトの設計改善を行うため。(**2**) 提唱された教育改善は当該国にとって新しいものであり，その場合には採用に先立って現地でのテストや種々の可能性を考えた実験を必要とするため。

世銀はこうした貸付の性格の修正を配慮して，融資に適格な「プロジェクト・コスト」の定義を拡大し，他の部門ではすでに実施されているように，実施期間中の運営費の増加，創業費，教員訓練のコスト，カリキュラム開発のコストなども含めるようにする。

プロジェクト開発の分析的基盤

教育・訓練プロジェクトの設計，実施，影響の評価等の仕事は，分析，及び実験化の基盤が不足しているため，世銀にとっても借入国にとっても困難な作業となっている。世銀は，プロジェクトの設計・評価のための分析的方法について改良活動を奨励し，プロジェクト中に組込まれた評価のための構成要素を支援し，専門家との協力関係の強化，開発途上諸国と先進諸国の双方における世銀スタッフと専門家との意見交換を計り，それぞれに異なった背景の中で教育開発に関する種々の企図をテストし開発して，世銀スタッフへの伝達過程を改善し，さらに必要とあればいつでも技術援助に対し，引続き支援する。世銀全体の一般的傾向と歩調をそろえて，教育プロジェクトのための技術

援助は，可能な限り当該国内で取得するようにする。世銀は，協力計画によるユネスコとの協力を持続し，部門分析，政策問題，調査と評価の結果について専門的な意見交換の頻度と範囲を拡大する。世銀はまた，ユニセフ等の他の専門国際機関との間でも，共通の関心事である教育分野における接触を呼びかけ，持続するのである。

結　論

開発途上諸国間の教育のニーズは多様であり，政策，及び戦略は現地の条件により異なる。こうした状況の下では，世銀と加盟国との間の持続的な対話，開発途上国の専門機関，及び専門家と世銀の間のより大きな協力が必要となる。貸付の基礎としての綿密に計画化された部門作業の強調は世銀にこうした対話の機会を提供するし，また，開発途上国において教育の分析，及び管理運営の国内的能力が発達すれば，こうした対話も一層，有意義なものとなる。

この協力関係は，これまで世銀やその他の対外援助機関が主導的な役割を果すことが多かった活動範囲においても，借入国の役割がプロジェクト期間中に漸増する形で，発展することが望まれる。各国が独自に行う教育部門の再検討は歓迎されるであろうし，こうした再検討は公私の管理者・代表者集団の広範な参加を伴うこともある。このような検討は国家の教育開発のための一連の優先事項，プログラム，計画を生むこととなり，各国が自らの手で明確化したこれらのものは，世銀との政策における対話の基礎として，また部門全体の政策の核心に一層，焦点を合わせたプロジェクトが作成される基礎となるであろう。

借入国の能力が発展するに伴い，プロジェクトの策定，準備及び評価は次第に各国に責任が移行することとなろう。ユネスコと世銀はプロジェクトの準備と部門分析の面で，引続き各国に支援するが，その形態は直接責任をもつ形から指導の形へと徐々に変化する。ただし一部の国については，なお当分の間，世銀が活発な役割を果すことが必要である。世銀は，各国の技術・分析能力を構築する訓練プログラムの支援，プロジェクト・サイクルの各段階における指導提供の協同関与，及びセミナーを通じて支援を加速化するため借入国との協力を図る。同時にまた世銀は，実験的な姿勢で，率直に教育・訓練貸付に対処し，諸プロジェクトから得た経験を体系的に分析して，借入国との対話を実り多いものとし，また世銀の教育貸付政策の分析的基礎の強化に寄与する。

付 表

選別開発途上国の１人当り所得別分類

１人当り年間所得水準（1975年米ドル）	国数	1975年の総人口（百万人）	各グループ合計人口の比率（%）	アジア
低所得諸国（$265未満）	36	1.156	60	バングラデシュ ビルマ 民主カンボジア インド インドネシア ラオス ネパール パキスタン スリ・ランカ
中所得（低）諸国（$265-520）	21	269	14	パプア・ニューギニア フィリピン タイ
中所得（中）諸国（$521-1075）	21	380	20	大韓民国 マレイシア
中所得（高）諸国（$1076-2500）	14	121	6	香港 シンガポール
合計（全グループ）	92	1.926	100	

付表 1

地域			
東アフリカ	西アフリカ	ヨーロッパ 中東 北アフリカ	ラテン・アメリカ及びカリブ海地域
ブルンディ エティオピア ケニア レソト マダガスカル マラウィ モザンビーク ルワンダ ソマリア タンザニア ウガンダ ザイール	ベニン 中央アフリカ共和国 チャード ガンビア ギニア ギニア・ビサウ マリ ニジェール シエラ·レオーネ トーゴー 上ヴォルタ	アフガニスタン イエメン・アラブ共和国 イエメン民主人民共和国	ハイティ
ボツワナ スーダン スワジランド ザンビア	アンゴラ カメルーン コンゴー人民共和国 赤道ギニア リベリア モーリタニア ナイジェリア セネガル	エジプト ヨルダン モロッコ	ボリヴィア エル·サルヴァドル ホンデュラス
モーリシャス	ガーナ 象牙海岸	アルジェリア シリア テュニジア トルコ	ブラジル チリ コロンビア コスタ・リカ ドミニカ共和国 エクアドル グァテマラ ガイアナ メキシコ ニカラグア パラグァイ ペルー
	ガボン	バハレーン イラン イラク レバノン ユーゴースラヴィア	アルゼンティン ジャマイカ パナマ トリニダッド・トバゴ ウルグァイ ヴェネズエラ

開発途上諸国の就学者数と年間増加率，所得水準別，1960-75年

教育水準及び国別グループの所得水準[a]	1960年の生徒数（百万人）	1960-65年の年間増加率（%）	1965年の生徒数（百万人）	1965-70年の年間増加率（%）
第1水準	117.0	6.5	160.0	4.3
低所得	58.5	7.1	82.4	4.0
中所得(低)	17.4	4.9	22.1	4.1
中所得(中)	30.3	6.8	42.2	5.4
中所得(高)	10.8	4.3	13.3	2.6
第2水準	22.6	10.0	36.5	6.7
低所得	15.0	9.5	23.7	5.4
中所得(低)	2.1	11.6	3.6	8.5
中所得(中)	3.5	11.4	6.0	10.6
中所得(高)	2.0	10.3	3.2	7.1
第3水準	2.2	10.2	3.5	10.4
低所得	0.8	11.3	1.4	11.6
中所得(低)	0.5	10.3	0.8	5.7
中所得(中)	0.5	10.9	0.8	14.0
中所得(高)	0.4	6.7	0.5	8.0
合計				
全開発途上諸国	141.8	7.2	200.0	4.6
低所得	74.3	7.7	107.5	4.6
中所得(低)	20.0	5.8	26.5	4.8
中所得(中)	34.3	7.4	49.0	6.2
中所得(高)	13.2	5.3	17.0	3.6

[a] 国別グループ分類の定義については付表1を参照

付表 2

1970年の生徒数（百万人）	1970-75年の年間増加率（%）	1975年の生徒数（百万人）	1960-75年の年間増加率（%）	1960-75年の累積増加率（%）
197.9	3.6	236.4	4.8	102
101.0	3.6	120.7	4.9	106
27.0	4.0	32.8	4.3	88
54.9	3.7	65.7	5.3	115
15.0	2.6	17.2	3.1	59
50.7	6.4	69.0	7.7	205
30.9	4.6	38.6	6.4	157
5.4	8.3	8.0	9.5	281
9.9	9.5	15.6	10.5	346
4.5	8.4	6.8	8.5	240
5.8	10.4	9.5	10.3	332
2.4	5.0	3.1	9.5	288
1.1	7.5	1.5	7.6	200
1.5	17.0	3.4	13.6	580
0.8	14.0	1.5	7.0	275
254.4	4.4	314.9	5.4	122
134.3	3.9	162.4	5.4	117
33.5	4.9	42.3	5.2	111
66.3	5.0	84.7	6.2	147
20.3	4.8	25.5	4.5	93

出所：ユネスコ統計部のデータから世銀が編集した。

開発途上諸国及び先進諸国の教育水準別就学率，1960‐75年

（%）

	第1水準			
所得グループ	1960	1965	1970	1975
低所得				
グロス	48	58	61	64
ネット	42	50	52	56
中所得（低）				
グロス	59	65	69	73
ネット	47	53	55	58
中所得（中）				
グロス	71	84	95	102
ネット	53	63	70	75
中所得（上）				
グロス	85	93	96	102
ネット	72	76	80	85
合計				
開発途上諸国				
グロス	57	66	71	75
ネット	47	54	58	62
先進諸国				
グロス	114.3	118.4	119.6	119.9
ネット	91.3	92.1	93.4	93.8

注：「ネット就学率」は6‐11歳までの小学校在籍者人口の比率を指す。

*国別グループの定義については付表1を参照

付表３

第２水準				第３水準			
1960	1965	1970	1975	1960	1965	1970	1975
15	21	23	25	0.9	1.4	2.3	2.4
8	13	16	21	2.3	3.4	4.0	4.8
11	15	20	28	1.8	2.7	4.3	7.6
20	27	33	45	4.5	5.7	6.7	11.3
14	19	22	26	1.5	2.2	3.2	4.4
51	59	63	68	10.7	16.7	19.7	22.9

出所：ユネスコ統計部のデータから世銀が編集した。

付表 4

6-11歳までの就学・非就学児童数，所得別による国別グループ，1960-75年（百万人）

所得グループ[a]	1960	1965	1970	1975
低所得				
合　計	121.2	143.3	166.9	187.2
就学者	50.9	71.3	86.6	104.7
非就学者	70.3	72.0	80.3	82.5
中所得（低）				
合　計	29.3	34.0	39.2	45.0
就学者	13.9	18.0	21.4	26.0
非就学者	15.4	16.0	17.8	19.0
中所得（中）				
合　計	42.5	50.5	58.0	64.7
就学者	22.5	31.7	40.5	48.2
非就学者	20.0	18.8	17.5	16.5
中所得（高）				
合　計	12.7	14.3	15.7	16.9
就学者	9.1	10.9	12.6	14.4
非就学者	3.6	3.4	3.1	2.5

[a] 国別グループの定義は付表1を参照

出所：ユネスコ統計部のデータから世銀が編集した。

付表 5

小学校定員中に学齢超過生徒が占める比率，1965年，1975年[a]

所得グループ[b]	1965	1975
低所得	13.5	13.3
中所得（低）	18.6	20.7
中所得（中）	24.9	26.7
中所得（高）	18.0	16.3

[a] 「学齢超過」は11歳を超える者を指す。

[b] 国別グループの定義は付表1を参照

出所：ユネスコ統計部のデータから世銀が編集した。

付表 6

1人当りGNP別に分類した開発途上諸国の生徒対教師比，教育水準別，1960-75年

1人当りGNP別の開発途上国グループ	教育水準		
	初等	中等	高等
低所得			
1960	36	23	20
1965	39	24	20
1970	37	22	21
1975	38	21	18
中所得(低)			
1960	36	19	21
1965	35	21	20
1970	34	23	18
1975	34	22	19
中所得(中)			
1960	40	12	9
1965	40	13	8
1970	40	14	11
1975	32	20	16
中所得(高)			
1960	29	13	14
1965	27	15	11
1970	26	16	13
1975	24	17	14

[a] 国別グループの定義は付表1を参照

開発途上国における年齢, 性別のネット就学率, 1975年, 1977年

地域[*] / 国名	6−11歳[a]		
	全体	男子	女子
アジア			
バングラデシュ	52.8	75.9	28.5
インド	63.7	76.0	50.3
インドネシア	66.1	69.0	63.1
大韓民国	100.0	100.0	100.0
マレイシア	92.0	93.5	90.5
ネパール	37.2	56.8	16.7
パキスタン	44.7	62.9	25.3
フィリピン	78.2	76.4	80.0
シンガポール	97.6	98.2	97.1
スリ・ランカ	…	61.0[b]	63.0[b]
タイ	79.3	80.4	78.3
東アフリカ			
ボツワナ	86.9	80.7	93.0
ブルンディ	18.5	22.3	14.7
エティオピア	17.4	22.8	12.1
ケニア	89.9	93.0	86.6
レソト	76.6	62.3	91.0
マダガスカル	69.6	73.5	65.7
マラウィ	43.1	48.8	37.4
モーリシャス	90.0	91.9	88.1
ルワンダ	49.9	52.6	47.1
ソマリア	21.7	25.7	17.7
スーダン	30.6	35.5	25.5
スワジランド	79.8	78.2	81.5
タンザニア	53.8	57.5	50.0
ウガンダ	47.1	56.0	37.9
ザイール	65.7	74.6	56.9
ザンビア	68.4	70.2	66.6
西アフリカ			
ベニン	41.8	57.0	26.8
カメルーン	85.5	93.2	77.9
中央アフリカ共和国	56.8	73.8	40.1
チャード	30.0	43.8	16.7
コンゴー人民共和国	100.0	100.0	100.0
ガボン	100.0	100.0	100.0
ガンビア	28.7	38.4	19.0
ガーナ	42.5	46.6	38.4

付表 7

12-17歳[a]			18-23歳[b]		
全体	男子	女子	全体	男子	女子
12.2	18.0	6.0	3.9	6.8	0.8
26.7	35.3	17.5	5.9	8.9	2.7
37.6	42.5	32.4	6.7	9.3	4.1
67.3	73.3	60.8	12.5	16.7	8.1
57.7	62.4	52.8	3.0	3.8	2.1
13.3	21.4	4.9	1.6	2.5	0.6
13.6	20.1	6.6	3.0	4.5	1.3
63.2	65.0	61.2	22.7	21.8	23.6
62.5	62.9	62.1	9.5	13.2	5.6
…	54.0[b]	54.0[b]	…	…	…
32.3	36.8	27.6	6.2	7.9	4.5
40.3	34.5	46.1	6.0	7.9	4.4
13.2	10.6	15.8	1.2	1.8	0.6
17.8	25.6	10.1	2.7	4.7	0.8
52.4	44.9	45.9	6.1	9.7	2.5
64.2	52.3	75.8	4.9	6.2	3.6
25.8	29.4	22.2	5.3	6.7	3.9
45.6	58.1	33.2	1.8	3.1	0.5
54.3	57.4	51.3	7.1	9.7	4.6
16.5	19.0	13.9	0.8[c]	1.4[c]	0.3[c]
23.7	32.4	15.1	3.7	6.3	1.1
19.9	23.8	15.9	5.6	8.8	2.3
66.1	67.8	64.4	15.8	21.1	10.6
32.1	41.3	22.8	1.3	2.1	0.6
22.7	27.3	18.0	2.4	3.6	1.2
48.3	60.1	36.7	3.7	6.2	1.3
56.3	67.5	45.2	3.8	6.4	1.2
20.3	27.0	13.7	3.9	5.7	2.1
49.0	59.0	39.0	6.0	9.1	3.0
25.2	37.5	13.4	2.4	4.2	0.6
13.8	22.3	5.8	1.0	2.0	0.1
97.5	100.0	81.3	20.0[c]	29.1[c]	11.2[c]
88.0	100.0	75.6	11.5[c]	15.9[c]	7.1[c]
16.8	23.1	10.5	0.7	1.3	0.1
48.6	55.1	42.1	8.1	11.9	4.0

開発途上国における年齢，性別のネット就学率，1975年，1977年（続き）

地域^a / 国名	6－11歳^a		
	全体	男子	女子
キニア	26.0	34.8	17.3
象牙海岸	70.7	85.9	55.7
リヘリア	36.0	44.1	28.1
マ　リ	21.0	27.9	14.0
モーリタニア	23.2	30.2	16.2
ナイジェリア	65.8	72.2	59.0
セネカル	35.4	42.6	28.3
シエラ・レオーネ	34.8	40.9	28.7
上ヴォルタ	12.2	15.4	9.0
ヨーロッパ，中東，北アフリカ			
アフガニスタン	16.8	27.2	5.9
アルジェリア	74.7	85.3	63.8
バハレーン	78.1	84.1	71.8
エジプト	69.5	82.5	55.9
イラン	72.3	86.2	57.8
イラク	83.7	100.0	64.9
ヨルダン	76.4	80.2	72.4
レバノン	89.2^b	93.2^b	85.0^b
モロッコ	43.9	54.6	32.8
オマーン	40.9	54.7	26.5
シリア	93.9	100.0	78.4
テュニジア	77.2	85.3	63.8
トルコ	67.7	72.4	62.8
イエメン・アラブ共和国	23.0	40.7	4.7
イエメン民主人民共和国	67.6	84.5	50.3
ラテン・アメリカ，カリブ海地域			
ホリヴィア	73.4	76.8	70.0
ブラジル	65.4	65.3	65.5
チ　リ	100.0	100.0	100.0
コロンビア	64.1	61.8	66.6
コスタ・リカ	96.0	95.6	96.5
ドミニカ共和国	71.1	69.3	73.0
エクアドル	75.8	75.6	76.0
エル・サルヴァドル	65.8	64.9	66.3
グァテマラ	47.9	50.4	45.3
ガイアナ	95.6	94.5	96.8
ハイティ	39.6	41.8	37.3
ホンデュラス	66.4	66.2	66.6
ジャマイカ	90.9	89.3	92.5

付表 7

12-17歳[a]			18-23歳[b]		
全体	男子	女子	全体	男子	女子
21.4	31.3	11.7	7.2	12.1	2.3
50.9	69.8	32.1	8.9	14.1	3.8
40.8	58.3	23.5	6.0	9.0	3.1
16.5	20.7	12.0	3.2	5.1	1.3
18.6	27.1	10.1	1.9	3.5	0.4
32.4	39.0	25.8	2.5	3.6	1.4
26.2	34.5	17.9	7.4	11.1	3.8
23.1	30.7	15.6	4.6	6.6	2.7
6.2	8.1	4.1	0.5	0.8	0.3
13.9	22.8	4.1	3.0	5.2	0.7
40.3	51.2	29.0	6.3	8.9	3.7
85.2	91.0	79.3	…	…	…
39.0	49.0	28.6	19.9	26.4	13.1
59.2	73.4	44.5	14.3	19.1	9.2
54.6	72.9	35.3	16.5	23.7	8.9
57.7	64.1	51.1	8.3	10.1	6.3
62.6[b]	69.8[b]	55.3[b]	30.7	42.7	18.2
29.5	37.0	21.6	4.5	6.6	2.2
18.3	27.7	8.5	0.9	1.0	0.8
55.2	70.7	39.2	18.2	27.0	8.9
48.4	54.4	42.1	12.3	17.5	7.1
55.9	71.7	39.6	10.9	16.3	5.3
8.4	14.9	1.7	1.1	1.9	0.3
33.1	50.4	15.4	6.7	10.7	2.5
49.0	58.7	39.0	13.6	16.9	10.1
52.4	52.0	52.9	23.3	22.8	23.9
83.0	83.1	82.9	20.7	24.0	17.4
59.1	58.4	59.9	15.4	19.0	11.8
50.5	49.1	52.1	15.7	17.2	14.2
58.1	57.6	58.6	16.8	18.9	14.6
60.3	61.8	58.7	28.1	34.8	21.3
50.4	52.8	48.0	13.6	17.2	9.8
30.1	33.9	26.0	8.0	11.1	4.8
70.0	69.5	70.4	7.4[d]	9.2[d]	5.6[d]
40.8	46.2	35.4	3.5	5.6	1.5
39.7	39.8	39.6	10.3	13.2	7.4
72.7	70.8	74.6	6.1	6.9	5.4

開発途上国における年齢，性別のネット就学率，1975年，1977年（続き）

地域* / 国名	6－11歳[a]		
	全体	男子	女子
メキシコ	91.2	92.1	90.3
ニカラグア	59.8	58.6	61.0
パラグァイ	75.1	75.5	75.0
ペルー	82.4	83.8	80.9
トリニダット・トバコ	95.1	95.5	94.6
ウルグァイ	70.9	67.4	74.4
ヴェネズエラ	84.3	84.3	84.4
合　計			
全開発途上国	64.0	71.8	56.1
合　計			
全先進国	94.0	94.0	94.1
世　界	70.9	77.1	64.7

注：100％を超える比率は，就学者数または人口のいずれかの誤りから生じている。

* 地域分類は世銀の借入国分類に準ずる。この付表中の「アジア」には「東アジア及び大洋州」「南アジア」の両地域が含まれる。

付表 7

12-17歳[a]			18-23歳[b]		
全体	男子	女子	全体	男子	女子
63.6	67.4	59.8	12.6	17.9	7.0
49.1	53.9	55.4	12.9	15.8	10.0
50.2	51.7	43.6	10.1	10.6	9.6
70.8	76.6	64.9	33.1	40.9	25.2
49.8	49.3	50.2	10.3	13.2	7.5
68.4	67.2	69.7	22.1[c]	22.8[c]	21.3[c]
57.5	55.2	59.8	19.7	20.3	19.1
38.0	43.9	31.7	8.7	11.3	5.9
86.5	86.0	87.2	30.0	32.6	27.3
52.3	56.6	48.5	16.1	18.8	13.4

記号：

[a] 1977年
[b] 1975年
[c] 1974年
[d] 1973年
…「入手不可能」

出所：ユネスコ統計局のデータ。
147頁の折込地図も参照のこと。

付表 8

国別, 性別による6歳児総数の第1学年へのグロス就学率, 1966年, 1976年

地域* / 国名	1966年		1976年	
	男子	女子	男子	女子
アジア				
バングラデシュ	121.6	63.5	198.9	125.6
インド	162.2	108.6	146.9[f]	103.7[f]
インドネシア	…	…	128.6	113.7
大韓民国	107.5	104.0	113.5	113.5
ネパール	…	…	166.8	47.4
パキスタン	88.4	33.3	102.1[h]	52.3[h]
パプア・ニューギニア	…	…	79.2	54.7
フィリピン	150.7	141.6	115.3[h]	110.2[h]
シンガポール	101.9	102.2	100.3	98.3
タ イ	138.5	129.4	119.4	111.4
東アフリカ				
ボツワナ	103.6	125.4	123.8	126.9
ブルンディ	73.6	35.2	32.3	22.0
エティオピア	30.1	11.9	46.9[f]	21.1[f]
ケニア	73.2	54.2	139.8	127.3
レソト	173.3	215.1	169.9	189.3
マダガスカル	128.3[b]	114.0[b]	190.4[h]	164.6[h]
マラウィ	…	…	139.1	114.2
モーリシャス	107.0	100.5	91.9	89.0
ルワンダ	133.4	107.2	103.3	92.8
ソマリア	14.5	5.0	94.9	62.4
スーダン	43.1	22.7	53.8	32.2
スワジランド	144.3[c]	137.6[c]	134.1	128.2
タンザニア	61.4	42.2	82.1[h]	151.3[h]
ウガンダ	…	…	65.4	54.5
ザイール	170.0	105.5	153.1[g]	115.3[g]
ザンビア	90.6	85.3	99.1[h]	92.9[h]
西アフリカ				
カメルーン	189.3	145.9	195.5[h]	161.5[h]
中央アフリカ共和国	193.2	98.0	147.2[h]	91.9[h]
チャード	122.1	41.1	105.0	43.4
コンゴー人民共和国	214.7	175.5	216.2[h]	199.4[h]
ガボン	293.2	299.1	452.1	441.5
ガンビア	36.4	19.1	46.5	22.6
ガーナ	94.1	82.6	103.8	85.3
象牙海岸	108.8	68.8	116.1[h]	78.2[h]
マ リ	35.3	20.7	50.7[h]	29.7[h]
モーリタニア	28.8	10.2	…	…
ナイジェリア	58.8	43.0	75.5[f]	56.6[f]
セネガル	55.5	38.0	66.3[e]	44.4[e]
シエラ・レオーネ	59.3[d]	36.0[d]	74.5[h]	53.1[h]
上ヴォルタ	20.9	12.3	24.2	14.1

付表 8

国別, 性別による6歳児総数の第1学年へのグロス就学率, 1966年, 1976年

地域* / 国名	1966年		1976年	
	男子	女子	男子	Female
ヨーロッパ, 中東, 北アフリカ				
アフガニスタン	41.2	6.2	50.0	9.3
アルジェリア	81.1	57.9	104.3	81.0
エジプト	86.3	61.5	90.1[g]	61.1[g]
ギリシャ	124.0	119.6	110.5[h]	104.4[h]
イラン	111.5	59.8	137.2	101.9
イラク	105.1	52.5	138.1	104.5
アイルランド	…	…	116.3	111.6
ヨルダン	119.9	112.1	87.7	83.0
モロッコ	76.8	39.7	93.7	56.6
ポルトガル	157.9	152.7	132.5[h]	129.1[h]
ルーマニア	114.5	113.5	105.5[f]	104.3[f]
スペイン	137.8	140.8	120.9	120.7
シリア	116.9	72.7	125.8	99.6
チュニジア	141.7[b]	98.5[b]	115.6	89.3
トルコ	123.7	97.0	121.8[g]	103.9[g]
イエメン・アラブ共和国	32.8	2.6	67.8[f]	9.4[f]
ラテン・アメリカ, カリブ海地域				
バルバドス	…	…	161.7	158.0
ボリヴィア	150.0	122.9	137.4[g]	129.9[g]
チ　リ	173.0	165.2	155.6	147.6
コロンビア	151.2	154.6	170.7	169.0
コスタ・リカ	158.2[a]	148.8[a]	128.1	122.6
ドミニカ共和国	222.8	206.7	…	…
エクアドル	158.5	153.3	149.8	147.2
エル・サルヴァドル	162.2	152.2	169.8	161.2
グァテマラ	121.1	99.9	135.4[h]	115.1[h]
ガイアナ	162.8	149.9	118.5	121.0
ホンデュラス	…	…	180.0[h]	166.0[h]
ジャマイカ	…	…	104.7	102.5
メキシコ	172.2	164.3	175.2	169.2
ニカラグア	180.7	176.8	173.8[f]	171.2[f]
パラグァイ	196.3	177.3	156.5[h]	143.9[h]
ペルー	175.2	177.9	138.1[i]	133.1[i]
トリニダッド・トバゴ	103.9	94.7	97.9[h]	95.4[h]
ヴェネズエラ	136.0	124.0	141.1[h]	131.2[h]

記号：* 地域分類は世銀の借入国分類に準ずる。「アジア」には「東アジア及び大洋州」「南アジア」の両地域が含まれる。

…データ入手不可能

[a] 1964
[b] 1965
[c] 1967
[d] 1968
[e] 1972
[f] 1973
[g] 1974
[h] 1975
[i] 1977

出所：ユネスコ統計部のデータ。

付表 9

選別国の留年率, 1970－76年

（単位％）

地域*/国名	年	初等教育学年					
		1	2	3	4	5	6
アジア							
ビルマ	1973	25	20	19	18	15	—
インド	1970	26	20	18	17	16	—
インドネシア	1975	16	11	11	9	7	2
大韓民国	1975	—	—	—	—	—	—
マレイシア	1974	—	—	—	—	—	—
パプア・ニューギニア	1972	74	3	2	2	1	2
シンガポール	1974	—	—	3	4	4	27
スリ・ランカ	1976	14	12	12	12	18	—
タイ	1975	19	12	11	4	7	4
東アフリカ							
ボツワナ	1975	—	—	—	—	—	—
ブルンディ	1974	19	18	25	26	31	39
ケニア	1975	5	3	4	5	4	7
レソト	1975	9	4	4	3	3	3
マダガスカル	1973	24	15	14	15	10	16
マラウィ	1974	19	17	15	12	10	13
ルワンダ	1974	27	18	17	21	18	24
ソマリア	1974	—	—	—	—	—	—
スーダン	1971	—	—	4	4	3	9
スワジランド	1975	9	6	8	11	11	11
タンザニア	1971	1	1	1	3	—	—
ザイール	1971	27	24	23	19	19	18
ザンビア	1974	—	1	1	4	1	1
西アフリカ							
ベニン	1974	17	16	20	19	27	36
カメルーン	1973	32	24	25	20	23	35
中央アフリカ共和国	1974	32	37	24	26	29	36
チャード	1975	41	34	32	28	32	57
コンゴー	1974	32	26	31	26	25	34
ガボン	1974	50	33	29	21	21	23
ガンビア	1975	7	4	4	5	6	35
ガーナ	1975	5	2	2	2	1	1
象牙海岸	1973	21	21	22	21	27	46
マリ	1970	25	23	27	23	29	37
ニジェール	1974	8	13	17	15	19	36
セネガル	1972	11	14	15	16	18	34
トーゴー	1975	37	24	26	20	25	34
上ヴォルタ	1974	14	12	14	14	19	36

付表 9

選別国の留年率, 1970–76年 (続き)

(単位 %)

地域* 国名	年	初等教育学年 1	2	3	4	5	6
ヨーロッパ, 中東, 北アフリカ							
アルジェリア	1975	7	9	13	12	13	21
エジプト	1974	—	14	—	15	—	13
ギリシャ	1973	8	5	4	2	2	1
イラン	1970	11	11	8	7	7	9
イラク	1973	20	16	13	17	32	18
ヨルダン	1974	—	—	7	8	7	4
クウェィト	1974	14	15	16	12	—	—
モロッコ	1975	23	20	26	30	44	—
オマーン	1974	6	9	12	8	7	4
サウディ・アラビア	1974	17	13	14	22	15	9
シリア	1974	12	12	10	9	7	8
チュニジア	1975	11	13	14	14	19	41
ユーゴースラヴィア	1973	7	5	4	3	7	7
ラテン・アメリカ, カリブ海地域							
アルゼンティン	1975	21	12	10	6	5	3
ブラジル	1974	24	17	11	10	12	11
チ リ	1974	19	15	13	10	9	8
コロンビア	1974	20	16	13	11	8	—
コスタ・リカ	1975	—	13	14	—	8	3
ドミニカ共和国	1970	33	21	18	13	10	6
エクアドル	1973	17	14	11	11	10	9
エル・サルヴァドル	1974	14	9	6	5	3	2
グァテマラ	1972	26	14	12	7	5	2
ガイアナ	1973	18	7	7	6	8	14
メキシコ	1965	22	14	13	11	9	4
ニカラグア	1973	16	11	9	8	6	3
パナマ	1974	21	18	15	9	7	3
パラグァイ	1974	25	20	16	11	7	3
ペルー	1975	15	12	9	8	7	4
ウルグァイ	1973	30	18	16	14	13	7
ヴェネズエラ	1974	—	—	—	10	9	—

記号：*地域分類は世銀の借入国分類に準じている。「アジア」には「東アジア及び大洋州」「南アジア」の両地域が含まれる。
——ゼロまたは殆んどなし。
出所：ユネスコ統計部のデータ。

付表10

選別国における1970年入学者集団の残存率

国名	第2学年級到達者	第3学年級到達者	第4学年級到達者	第5学年級到達者	第6学年級到達者
	第1学年級登録者数に対する比率				
アジア					
インド[b]	67.7	56.7	48.1	41.1	…
インドネシア[c]	94.4	87.2	81.4	68.0	56.6
シンガポール[c]	100.0	100.0	98.6	97.5	95.8
スリ・ランカ[b]	82.8	75.5	75.4	63.0	…
タ　イ[f]	91.0	88.9	85.4	45.7	41.3
東アフリカ					
ボツワナ	91.5	91.5	91.5	87.8	83.5
ブルンディ[d]	83.6	77.6	66.1	56.6	44.9
ケニア	88.6	87.2	83.0	77.7	77.7
レソト	76.1	71.3	62.3	56.7	47.0
マダガスカル	78.9	61.2	43.9	29.1	24.6
ルワンダ	74.8	63.6	53.6	42.7	33.2
スーダン	98.1	93.3	91.6	89.4	75.0
スワジランド	91.0	90.6	83.7	76.7	69.0
タンザニア	95.5	90.9	88.4	85.5	85.4
ザイール	75.4	65.1	53.8	45.9	40.6
ザンビア[a]	98.3	97.2	94.4	79.9	78.2
西アフリカ					
ベニン	75.9	71.2	66.3	64.0	60.1
カメルーン[c]	77.4	73.6	67.9	62.5	57.5
中央アフリカ共和国	71.2	61.5	51.3	46.3	40.1
チャード[e]	61.1	49.9	36.8	31.6	28.5
コンゴー	89.1	87.2	81.0	77.4	70.8
ガボン	71.7	69.8	60.6	55.9	50.4
ガンビア	98.2	97.1	97.0	97.0	95.1
ガーナ	87.2	83.5	79.2	74.8	71.6
象牙海岸[c]	93.4	91.3	85.3	82.0	80.2
マ　リ	84.4	72.8	62.5	56.5	49.4
ニジェール	89.3	79.2	69.6	63.2	59.7
セネガル	93.3	85.7	77.8	70.8	66.0
トーゴー	85.6	81.8	75.4	73.5	68.7
上ヴォルタ	85.4	71.5	64.5	57.4	54.0

付表10

選別国における1970年入学者集団の残存率（続き）

国名	第2学年級到達者	第3学年級到達者	第4学年級到達者	第5学年級到達者	第6学年級到達者
	第1学年級登録者数に対する比率				
ヨーロッパ，中東，北アフリカ					
アフガニスタン[e]	92.2	90.1	72.1	63.5	57.1
アルジェリア[c]	98.1	97.0	92.3	88.4	73.7
オーストリア	95.7	94.5	94.2	…	…
エジプト	96.4	93.2	89.7	83.2	79.3
フランス	95.3	92.8	92.8	87.1	…
ギリシャ	98.2	97.6	96.6	95.8	95.2
イラン[b]	87.4	82.5	79.1	75.2	70.1
イラク	89.5	86.5	85.1	81.4	75.0
イタリア	100.0	99.6	98.5	97.2	…
ヨルダン	92.1	91.6	90.8	88.5	84.4
モロッコ	86.0	81.8	77.0	73.1	…
オマーン[e]	87.7	83.3	74.8	58.9	55.0
ポルトガル	97.4	94.5	88.5	…	…
シリア	97.6	96.1	92.8	87.8	81.7
テュニジア	91.6	83.8	78.5	74.9	70.0
ユーゴースラビア	98.1	96.9	96.0	…	…
ラテン・アメリカ，カリブ海地域					
ブラジル	58.8	50.6	43.2	38.2	33.2
チリ	90.1	85.3	81.8	76.7	71.6
コロンビア	69.1	55.1	41.3	37.5	69.5
コスタ・リカ	94.2	89.2	83.8	77.7	73.2
ドミニカ共和国[b]	64.3	53.8	41.5	33.7	28.8
エクアドル	75.3	69.0	63.7	57.2	55.1
エル・サルヴァドル	67.8	56.0	49.7	42.9	37.8
グァテマラ	66.6	53.8	42.3	34.7	30.9
ガイアナ	99.9	99.9	95.0	86.4	86.4
ニカラグア	56.3	44.8	36.7	30.6	26.6
パラグァイ	84.5	72.1	60.2	48.9	39.4
ペルー[c]	77.6	67.7	64.0	57.7	52.6
ウルグァイ	100.0	98.7	98.6	94.8	94.2
ヴェネズエラ	90.2	85.1	71.9	65.5	61.7

記号 … データ入手不可能
[a]1968年 [d]1972年
[b]1969年 [e]1973年
[c]1971年 [f]1974年
出所：ユネスコ統計部のデータ

付表11

世銀による教育・訓練貸付, 1963-69年, 1970-78年[a]

年または期間	教育貸付					
	百万米ドル			プロジェクト・コスト総額に対する比率(%)	部門貸付総額に対する比率(%)	1976年度を基準とする物価指数
	世銀	IDA	合計			
1963-69	93	153	246	57	3.0	n.a.
1970	52	28	80	59	3.7	52.2
1971	68	40	108	48	4.3	64.6
1972	133	47	180	47	6.1	72.9
1973	162	132	294	57	8.6	81.4
1974	134	19	153	54	3.5	88.3
1975	127	97	224	59	3.8	94.2
1976	245	76	321	54	5.2	100.0
1977	204	85	289	46	4.2	105.7
1978	269	83	352	53	4.0	111.2
合計	1,487	760	2,247	53	4.6	n.a.

記号：n. a.「適用不可能」

[a] 1970-78年の数字は会計年度（7月1日-6月30日）によるもの。

付表12

他部門への貸付の構成要素としての教育・訓練向け世銀貸付

（百万米ドル）

年度	教育要素の含まれる貸付対象				
	農村開発プロジェクト[a]	都市開発プロジェクト	農業及び人口プロジェクト	プロジェクト関連訓練	合計
1973	…	2.1	…	…	…
1974	…	1.3	…	…	…
1975	…	7.3	…	37.0	…
1976	1.5	1.8	…	67.0	70.3
1977	9.2	7.5	…	92.0	108.7
1978	16.8	3.7	45.5	99.0	165.0

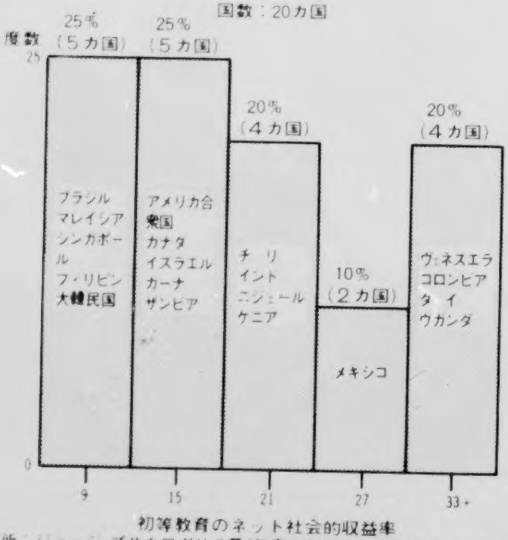
…データ入手不可能

[a] 教育貸付のみ。知識拡張貸付を含まず。

付表13

選別国における初等教育とネット社会的収益率との関連についての研究結果

平均：26.2％
国数：20カ国



出所：ジョージ・プサカロポリス著「教育の収益率　国際比較」（アムステルダム：エルゼビール科学出版社，1973年）のデータに基づく

教育支出の教育水準別配分率, 1975年

1人当り国民所得別国別グループ[a]		初等教育		
	国数	全体	中間値	範囲
低所得 （S 265未満）	23	55.5	49.7	25.9-71.1
中所得（低） （S 265-520）	16	39.3	37.3	23.5-60.5
中所得（中） （S 521-1075）	19	39.9	39.7	26.4-61.2
中所得（高） （S 1076-2500）	7	39.9	41.3	32.0-54.9
全開発途上国計	65	41.1	43.3	23.5-71.1
OECD諸国	17	33.3	35.9	22.7-58.7

出所：ユネスコ編集のデータに基づく

[a] 国別グループの定義は付表1を参照

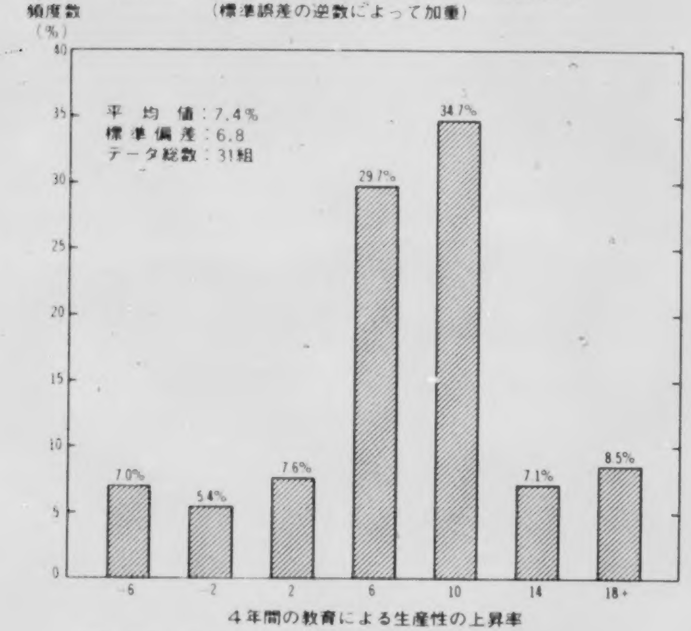
付表14

中等教育			高等教育		
全　体	中間値	範　囲	全　体	中間値	範　囲
29.1	32.5	19.6-58.8	15.4	16.0	1.5-32.0
38.0	34.7	8.2-59.6	22.7	26.7	3.4-54.5
23.0	30.1	7.6-49.3	37.1	21.6	7.9-56.8
27.1	28.9	14.0-35.2	32.9	27.3	14.8-46.2
27.0	30.6	7.6-59.6	31.8	21.6	1.5-56.8
34.9	38.7	21.0-58.6	31.8	24.1	9.7-41.9

付表15

学校教育と農業生産性の関連についての研究結果

（標準誤差の逆数によって加重）



出所：世銀，1979年

付表16

私立学校在籍者の比率，国別・水準別
1965年，1975年

地域* 国名	第１水準 1965	第１水準 1975	第２水準 1965	第２水準 1975
アジア				
バングラデシュ	…	8	…	9
インドネシア	12	13	…	60
大韓民国	1	1	48	45
フィリピン	4	5	66	38
シンガポール	40	35	3	1
スリ・ランカ	…	6	9	…
タイ	13	11	50	32
東アフリカ				
ボツワナ	4	5	10	30
ブルンディ	96	92	30	22
エティオピア	25	25	15	…
ケニア	4	1	29	49
レソト	96	100	100	89
マダガスカル	27	23	66	49
マラウィ	77	10	5	13
モーリシャス	34	28	77	6
スーダン	2	2	45	13
スワジランド	80	80	4	…
タンザニア	7	4	…	29
ザイール	91	…	57	…
ザンビア	…	24	4	2
西アフリカ				
ベニン	40	5	54	18
カメルーン	61	43	73	57
中央アフリカ共和国	…	…	2	…
チャード	12	10	7	6
赤道ギニア	…	24	…	3
ガボン	53	45	43	32
ガンビア	…	16	54	46
象牙海岸	28	19	…	28
リベリア	25	35	48	43
マリ	8	4	10	11
ニジェール	6	5	5	14
ナイジェリア	76	…	…	41
セネガル	13	12	22	…
シエラ・レオーネ	…	78	…	87
トーゴー	40	29	55	16
上ヴォルタ	34	7	38	43

付表16

私立学校在籍者の比率，国別・水準別
1965年，1975年（続き）

地域★／国名	第１水準 1965	第１水準 1975	第２水準 1965	第２水準 1975
ヨーロッパ，中東，北アフリカ				
アルジェリア	2	1	7	1
キプロス	1	…	11	13
エジプト	13	…	41	22
イラン	8	8	26	17
イラク	2	1	24	…
ヨルダン	28	30	13	7
リビア	3	2	7	0
モロッコ	6	5	14	8
サウティ・アラビア	6	3	4	2
シリア	10	5	37	6
テュニジア	2	1	18	6
トルコ	1	…	…	2
イエメン・アラブ共和国	…	1	…	3
ラテン・アメリカ，カリブ海地域				
アルゼンティン	14	17	41	45
バルバドス	…	9	26	21
ボリヴィア	26	9	26	24
ブラジル	11	13	49	25
チリ	27	18	38	23
コロンビア	14	15	58	38
コスタ・リカ	4	4	24	6
ドミニカ共和国	7	12	…	…
エクアドル	18	17	38	30
エル・サルバドル	4	6	47	47
グァテマラ	19	14	54	43
ハイティ	26	42	43	76
ホンデュラス	7	5	53	51
ジャマイカ	…	5	…	9
メキシコ	9	6	29	25
ニカラグア	16	15	44	…
パナマ	5	5	17	14
パラグァイ	10	13	51	37
ペルー	14	13	24	17
スリナム	…	65	57	52
トリニダッド・トバゴ	…	…	41	…
ウルグァイ	18	17	17	…
ヴェネズエラ	13	11	23	18

記号：★地域分類は世銀の借入国分類に準じている。「アジア」地域には「東アジア及び大洋州」「南アジア」の両者が含まれる。
…データ入手不可能
出所：ユネスコ統計部のデータ。

付表17

世銀・IDAの教育プロジェクト，1963-79年[1]

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額 世銀	貸付または融資額 IDA
Asia						
バングラデシュ	I*	1973	大学及び中等修了以上の技術・農業，教員訓練（T．A．）	36.4		21.0
	II	1976	農業技術拡張・融資協力訓練（T．A．）	16.5		12.0
	III	1979	技術訓練センター，工場内訓練（T．A．）	32.4		25.0
中国	I	1970	中等・中等修了以上の技術・農業，教員訓練（T．A．）	15.0	9.0	
インド	I	1973	農業大学，コンピューター・センター，カリキュラム開発（T．A．）	19.4		12.0
インドネシア	I	1971	中等技術（T．A．）	7.6		4.6
	II	1972	農業技術，成人訓練（T．A．）	12.3		6.3
	III	1973	教員訓練，教材，カリキュラム開発（T．A．）	39.2		13.5
	IV	1976	技術中等及び大学，正規外の職業・技能訓練センター（T．A．）	64.2	37.0	
	V	1977	教員訓練	42.8	19.0	
	VI	1978	正規外教育，教材開発，職員業務内訓練（T．A．）	33.1	15.0	
	VII	1979	工業学校技術者訓練，経理業務訓練，計画立案及び管理運営（T．A．）	104.0		49.0
	VIII	1979	農業中等，業務内訓練（T．A．）	71.0	42.0	
大韓民国	I	1969	中等及び中等修了以上の技術・農業（T．A．）	26.8		14.8
	II	1973	工学及び大学付属教員養成学校，教員訓練，農業中等及び技術中等（T．A．）	70.2	23.0	20.0
	III	1975	中等技術，中等修了以上の技術・農業，技術大学及び職業訓練機関	39.1	22.5	

世銀・ＩＤＡの教育プロジェクト，1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額 世銀	貸付または融資額 ＩＤＡ
	IV	1978	職業訓練、指導員訓練（T．A．）	56.0	23.0	
マレイシア	I	1969	中等一般、技術、農業訓練、教員訓練	16.4	8.8	
	II	1972	中等技術、大学科学教育、教育用テレビ	28.4	15.5	
	III	1974	中等一般、中等修了以上の一般及び技術、教員訓練	41.4	19.0	
	IV	1977	初等及び初等教員訓練、中等工業、正規外コミュニティー・サーヴィス・センター、学校編成計画（T．A．）	124.6	35.0	
	V	1979	中学校及び関連職員訓練、公務員職員訓練、職業ニーズの長期計画立案（T．A．）	121.1	38.0	
ネパール	I	1978	中等及び高水準の技術者教育	7.8		5.7
パキスタン	I*	1964	農業大学、中等修了以上の技術・教員訓練（T．A．）	9.0		4.5
	II	1964	農業大学、中等修了以上の技術・教員訓練（T．A．）	17.0		8.5
	III*	1966	農業大学及び中等修了以上技術（T．A．）	21.7		13.0
	IV	1970	大学技術（T．A．）	12.8		8.0
（新）	III	1977	初等教員訓練、中等修了以上の農業・農村訓練、農業大学、成人実用読み書き（T．A．）	27.3		15.0
	V	1979	初等教育，教員訓練センター，業務内教員訓練，監督，教材及びカリキュラム	17.2		10.0
パプア・ニューギニア	I	1977	中等技術，農村職業訓練，教員訓練，中等修了以上の農業及び保健科学，初等教員訓練（T．A．）	7.4		4.0

付表17

世銀・ＩＤＡの教育プロジェクト，1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額	
					世銀	ＩＤＡ
フィリピン	I	1965	農業大学	11.7	6.0	
	II	1973	農業大学，農業中等学校，技術及び職業の訓練機関，教育開発センター（Ｔ．Ａ．）	17.7		12.7
	III	1976	教科書の作成及び配布，教員訓練，カリキュラム開発，マスメディア研究（Ｔ．Ａ．）	51.6	25.0	
	IV	1977	フィリピン大学（林業学部，獣医学，及び動物科学学部），中等修了以上農業，農村開発訓練センター（Ｔ．Ａ．）	45.3	25.0	
	V	1978	初等教育用ラジオ，現職教員訓練	3.9	2.0	
シンガポ	I	1972	大学技術（Ｔ．Ａ．）	20.0	9.5	
	II	1974	大学の法律・芸術・科学（Ｔ．Ａ．）	42.0	19.5	
タイ	I	1967	中等技術・農業（Ｔ．Ａ．）	21.0	6.0	
	II	1972	農業大学（Ｔ．Ａ．）	28.3	15.4	
	III	1973	一般中等，大学，教員訓練（Ｔ．Ａ．）	39.0		19.5
	IV	1976	中等一般，成人の教育・訓練（Ｔ．Ａ．）	78.4	31.0	
	V	1979	職業センター，実科付属中等，教育用ラジオ，現職公務員訓練，学校編成計画研究（Ｔ．Ａ．）	70.3		35.0
東アフリカ						
ボツワナ、	I	1976	中等一般及び教員訓練，正規外の成人教育・訓練（Ｔ．Ａ．）	15.5	10.5	
ブルンディ	I	1977	初等，及び初等教員訓練，教科書作成（Ｔ．Ａ．）	12.5		10.0
エティオピア	I	1966	中等一般，技術及び教員訓練	10.7		7.2

付表17

世銀・IDAの教育プロジェクト、1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額	
					世銀	IDA
	II	1971	中等一般、中等の技術・農業	13.4		9.5
	III	1973	中等一般、農業訓練、大学の付属科学学校、教員訓練、教育資材生産センター、科学カリキュラム開発センター（T.A.）	12.7		10.0
	IV	1975	初等、中等の一般及び農業、中等修了以上の技術、保健・医学の訓練、大学の社会科学開発（T.A.）	34.7		23.0
ケニア	I	1967	中等一般、技術及び教員訓練	9.7		7.0
	II	1970	中等技術、大学農業及び成人・教員の訓練（T.A.）	9.3		6.1
	III	1976	初等教員訓練、教育放送、巡回施設車（T.A.）	18.0	10.0	
	IV	1978	農業教育、初等、農村訓練、カリキュラム開発（T.A.）	31.0		23.0
レソト	I	1975	中等一般及び中等修了以上の技術	8.1		4.0
	II	1978	中等技術、中等一般、職業検査、教員訓練、カリキュラム開発（T.A.）	9.3		7.5
マダガスカル	I	1968	中等一般、技術及び教員訓練	7.2	4.8	
	II	1977	地域教育・教員訓練センター、教材製作、教科書開発（T.A.）	19.3		14.0
マラウィ	I	1967	中等一般及び教員訓練	7.0		6.3
	II	1976	初等及び中等一般、初等教員訓練、農村教育センター、投資前調査（T.A.）	15.0		11.6

付表17

世銀・IDAの教育プロジェクト、1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額 世銀	貸付または融資額 IDA
	III	1979	初等、中等、技術教員訓練、業務内訓練、教育管理運営、カリキュラム開発、教科書（T.A.）	25.7		14.5
モーリシャス	I	1975	中等一般成人、農工業訓練センター	11.6	3.5	3.5
	II	1978	制度構築、初等教員訓練、中学校、中央訓練事務所、教育用テレビ・ラジオ（T.A.）	25.2	15.2	
ルワンダ	I	1975	初等教育、教科書作成（T.A.）	9.0		8.0
ソマリア	I	1971	中等一般、技術、教員訓練及び正規外農業（T.A.）	3.7		3.3
	II	1975	中等一般、正規外農業訓練センター、学術用語研究（T.A.）	9.3		8.0
	III	1978	基礎教育及び農村技術訓練、正規外職業検査及び訓練、中等農業、保健、カリキュラム開発、教材製作（T.A.）	11.7		8.0
スーダン	I	1968	中等一般、中等修了以上農業及び教員訓練（T.A.）	15.4		8.5
	II	1975	中等の一般及び技術、教員訓練、農村教育センター（T.A.）	18.9		10.0
スワジランド	I	1975	中等教員訓練、中等修了以上の技術及び職業、正規外農業訓練、カリキュラム開発（T.A.）	7.1		5.0
	II	1978	中学校、農業教員訓練、プログラム行政	6.4	4.0	
タンザニア	I	1964	中等一般	6.0		4.6
	II	1969	中等一般及び教員訓練	7.2		5.0

付表17

世銀・IDAの教育プロジェクト，1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額 世銀	IDA
	III	1971	正規外農村訓練及び中等修了以上農業（T.A.）	4.7		3.3
	IV	1973	初等，中等一般，医科大学，技術中等（T.A.）	14.6		10.3
	V	1976	中等一般，村落管理技術者訓練プログラム，研究（T.A.）	15.0		11.0
	VI	1979	技術中等，職業・指導員訓練センター，経営管理及び経理の訓練	16.0		12.0
ウカンダ	I	1967	中等一般	14.3		10.0
	II	1971	中等の一般及び技術，中等修了以上農業及び正規外農業，保健・医療訓練（T.A.）	10.4		7.3
ザイール	I	1972	中等技術，初等及び技術の教員訓練（T.A.）	11.8		6.5
	II	1976	中等の技術及び農業，中等修了以上農業，農村初等教員訓練，投資事前調査及び管理運営研究（T.A.）	48.5		21.0
ザンビア	I	1969	中等一般，技術及び教員訓練	36.2	17.4	
	II	1970	大学技術及び教育訓練	7.4	5.3	
	III	1973	衛生看護，保健訓練センター，大学の付属農業科学学校，農民訓練センター，教員訓練，中等一般，教育サーヴィス・センター（T.A.）	40.1	33.0	
	IV	1977	中等修了以上商業，正規外農業・農民訓練センター，農業・商業訓練機関，教育サーヴィス・センター，特殊研究（T.A.）	21.1	13.3	

付表17

世銀・IDAの教育プロジェクト，1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額 世銀	貸付または融資額 IDA
西アフリカ						
ベニン	I	1975	正規外，基礎農村教育及び訓練（T.A.）	5.5		4.0
カメルーン	I	1970	中等一般，技術，農業訓練，成人訓練，教員訓練（T.A.）	14.0		10.5
	II	1972	中等一般及び技術，教員訓練，正規外成人技術（T.A.）	11.4		9.0
	—	1975	カメルーンIへの補足融資			1.2
	III	1976	中等の技術及び農業，中等修了以上農業，農村保健訓練（T.A.）	24.9	17.0	
中央アフリカ共和国	I	1972	中等一般，中等修了以上技術，教員訓練（T.A.）	5.4		3.9
チャード	I	1969	中等農業及び教員訓練（T.A.）	2.1		1.8
	II	1971	中等の技術及び農業	3.1		2.2
	—	1974	チャードI及びIIへの補足融資			.9
	III	1978	農村初等，教員訓練，技術中等，カリキュラム開発（T.A.）	9.2		8.3
コンゴー人民共和国	I	1971	中等一般及び技術の教員訓練，正規外農村教育（T.A.）	4.1		3.5
	II	1977	初等及び中等の技術教員訓練，中等農業教育の出版・計画部局（T.A.）	11.4	8.0	
	—	1977	コンゴーIへの補足融資			.5
ガボン	I	1968	中等一般及び教員訓練	3.6	1.8	
	II	1975	中等の技術及び商業（T.A.）	9.0	5.0	
ガンビア	I	1978	中等学校改良，技術・職業訓練，保健訓練，管理運営訓練，地域教育センター（T.A.）	7.0		5.5
ギニア	I	1979	中等工芸学校及び指導員訓練機関（T.A.）	8.9		8.0

付表17

世銀・IDAの教育プロジェクト，1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資の額	
					世銀	IDA
象牙海岸	I	1970	初等、中等一般、技術、中等修了以上技術、農業・成人・教育の各訓練（T．A．）	19.1	11.0	
	II	1975	中等の一般及び技術、初等教員訓練、教育用テレビ（T．A．）	8.7	5.0	
	—	1975	象牙海岸Iへの補足融資		2.2	
リベリア	I	1972	中等一般、農業大学、教員訓練（T．A．）	9.6		7.2
	II	1976	初等及び初等教員訓練、成人教育センター、カリキュラム開発、教科書作成（T．A．）	5.4	4.0	
	III	1977	職業訓練、森林監視員訓練、科学・技術教育及び教育・訓練の管理運営	9.5	6.3	
マリ	I	1973	技術教員訓練、一般中等、技術教育開発（T．A．）	5.5		5.0
	II	1978	農業訓練、農民識字プログラム、農村中学校、管理運営訓練（T．A．）	12.0		10.0
モーリタニア	I	1974	中等技術、コミュニティー開発、職業及び教員訓練（T．A．）	4.3		3.8
ナイジェリア	I	1965	中等一般、技術、成人及び教員の訓練	30.0		20.0
	II	1972	中等修了以上一般、教員訓練（T．A．）	27.8	17.3	
	III	1973	中等一般、教員訓練（T．A．）	107.4	54.0	
セネガル	I	1971	中等一般及び中等の技術及び農業	2.3		2.0
	II	1975	中等の一般及び技術、正規外農村訓練センター（T．A．）	21.2		15.0
	III	1979	初等教育（言語、教員訓練、計画立案及び研究），技術教員訓練、職業訓練、農業大学、管理運営訓練（T．A．）			

付表17

世銀・IDAの教育プロジェクト，1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額 世銀	貸付または融資額 IDA
			管理運営訓練（T.A.）	33.1		22.0
シエラ・レオーネ	I	1970	中等一般，技術訓練，教員訓練（T.A.）	4.5		3.0
	II	1976	中等一般，技術訓練，教員訓練，大学（行政及び管理運営），コミュニティー開発及び訓練センター，教育計画部局（T.A.）	11.0		7.3
上ヴォルタ	I	1973	中等一般，青少年訓練，農村開発訓練センター（T.A.）	3.6		2.9
ヨーロッパ，中東，北アフリカ						
アフガニスタン	I	1965	中等技術，農業訓練，教員訓練（T.A.）	4.7		3.5
	II	1977	農業中等，初等・中等の教員訓練及び国立資材・サーヴィス・センターのための投資前設計	11.5		6.0
	III	1979	教員訓練機関（T.A.）	32.0		21.0
アルジェリア	I	1973	技術及び農業の中等修了以上及び大学（T.A.）	10.2	6.0	
	II	1976	中等修了以上技術，投資前調査（T.A.）	78.0	47.0	
	III	1977	中等の技術及び職業，学校編成計画研究（T.A.）	111.9	48.5	
	IV	1978	技術者訓練，職業訓練及び技術指導員訓練，技術教員訓練	150.5	90.0	
エジプト	I	1977	職業・商業指導員訓練センター，中等総合，技術者訓練学校，技術教員訓練（T.A.）	54.2		25.0

付表17

世銀・ＩＤＡの教育プロジェクト，1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額	
					世銀	ＩＤＡ
	II	1979	大学進学準備校及び中等実科付属学校，農業中等，技術者訓練，初等及び技術の教員訓練，職業訓練センター（工業及び建設業），管理運営訓練，人口教育（Ｔ．Ａ．）	85.2		40.0
ギリシャ	I	1971	中等修了以上技術（Ｔ．Ａ．）	24.0	13.8	
	II	1973	大学の工学及び科学，教員訓練，技術及び農業の中等，職業訓練（Ｔ．Ａ．）	43.9	23.5	
	III	1975	中等一般，中等修了以上技術，正規外成人訓練（Ｔ．Ａ．）	105.6	45.0	
	IV	1978	中等一般，教員訓練，中等及び中等修了以上の技術及び職業教育	123.5	60.0	
イラン	I	1971	初等，中等一般，技術及び農業，教員訓練，大学（教育）（Ｔ．Ａ．）	41.7	19.0	
イラク	I	1972	中等の一般及び技術，中等修了以上技術，正規外成人の農業・技術訓練，教育用テレビ	19.9	12.9	
アイルランド	I	1972	中等の一般及び農業，中等修了以上技術（Ｔ．Ａ．）	33.0	13.0	
	II	1974	中等一般，中等修了以上技術，大学農業，教員訓練（Ｔ．Ａ．）	62.8	25.0	
ヨルダン	I	1972	中等の一般及び農業，中等修了以上技術，教員訓練（Ｔ．Ａ．）	9.8		5.4
	II	1975	中等の一般及び職業，中等修了以上技術，農村開発センター	17.5		6.0
レバノン	I	1973	基礎及び中等一般，教員訓練（Ｔ．Ａ．）	15.9	6.6	

付表17

世銀・ＩＤＡの教育プロジェクト，1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額 世銀	IDA
モロッコ	I	1966	中等一般，技術及び農業	16.2		11.0
	II	1972	中等の一般及び技術，農業教員訓練，農業大学，成人正規外技術訓練（Ｔ．Ａ．）	13.5		8.5
	III	1976	初等教育，中等一般，技術訓練，教員訓練，中等修了以上技術，保健教育・訓練，農村開発センター，ホテル訓練センター（Ｔ．Ａ．）	59.5	25.0	
	IV	1979	中等及び中等修了以上の技術教育，技術教員訓練（Ｔ．Ａ．）	216.6	113.0	
オマーン	I	1974	教員訓練，農業中等，青少年者訓練（Ｔ．Ａ．）	11.1	5.7	
ポルトガル	I	1978	中等修了以上技術者訓練，職業見習訓練，教員訓練，管理運営訓練	47.9	21.0	
スペイン	I	1970	初等，中等一般及び教員訓練（Ｔ．Ａ．）	24.0	12.0	
	II	1972	中等一般，技術教員訓練，大学技術（Ｔ．Ａ．）	152.5	50.0	
シリア	I	1978	初等及び中間教員訓練，技術中間，職業訓練（Ｔ．Ａ．）	40.3	20.0	
テュニシア	I	1963	中等一般，技術訓練，教員訓練	9.2		5.0
	II	1967	中等の一般及び農業	19.8		13.0
	III	1976	初等教育及び教員訓練，職業準備訓練，中等修了以上正規外教育訓練（Ｔ．Ａ．）	27.6	8.9	
トルコ	I	1971	中等及び中等修了以上技術，技術教員訓練，正規外管理運営及び成人技術訓練，科学設備生産，マスメディア（Ｔ．Ａ．）	17.9	13.5	

付表17

世銀・ＩＤＡの教育プロジェクト，1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額 世銀	 ＩＤＡ
イエメン・アラブ共和国	I	1974	中等一般及び農業、正規外基礎、教員訓練（Ｔ．Ａ．）	17.0		11.0
	II	1976	初等教員訓練、成人の教育・訓練、教材製作、職業訓練センター（Ｔ．Ａ．）	11.9		8.0
	III	1979	農業及び牧畜の中等、行政機関（Ｔ．Ａ．）	21.4		10.0
イエメン民主人民共和国	I	1975	中等一般　技術・農業、コミュニティー開発センター、教員訓練（Ｔ．Ａ．）	6.0		5.4
	II	1979	職業訓練（工業、農業，商業）（Ｔ．Ａ．）	4.4		4.0
ラテン・アメリカ，カリブ海地域						
バルバドス	I	1979	初等・中等学校、初等・中等の教員訓練、工業（工場実習）訓練（Ｔ．Ａ．）	14.5	9.0	
ボリヴィア	I	1977	基礎教育及び職業訓練	21.3	15.0	
ブラジル	I	1971	中等の技術及び農業、中等修了以上の技術（Ｔ．Ａ．）	21.0	8.4	
	II	1975	基礎及び中等一般、教員訓練（Ｔ．Ａ．）	58.7	23.5	
	III	1977	職業訓練	92.5	32.0	
チリ	I	1966	成人訓練	3.8	2.8	
	II	1970	成人の工業及び農業訓練	3.0	1.5	
	III	1970	中等農業及び教員訓練（Ｔ．Ａ．）	14.0	7.0	
コロンビア	I	1969	中等一般	15.2	7.6	
	II	1970	中等一般(Ｔ．Ａ．)	13.0	6.5	
	III	1974	初等農業、中等一般、中等修了以上技術及び教員訓練、農村開発センター	33.5	21.2	

付表17

世銀・IDAの教育プロジェクト，1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額	
					世銀	IDA
コスタ・リカ	I	1973	中等一般，成人訓練（T．A．）	9.4	6.2	
ドミニカ共和国	I	1971	中等一般及び教員訓練（T．A．）	8.2		4.0
	II	1975	初等及び基礎，中等一般，正規外職業・農業訓練センター（T．A．）	13.5	8.0	
エクアドル	I	1968	中等一般，農業・技術及び教員訓練（T．A．）	10.2		5.1
	II	1975	正規外職業訓練センター	7.9	4.0	
エル・サルヴァドル	I	1969	中等一般，技術及び中等修了以上農業（T．A．）	8.4	4.9	
	II	1974	初等及び基礎教育，青少年訓練センター（T．A．）	24.2	17.0	
	III	1978	農業訓練，工業訓練，管理運営訓練（T．A．）	12.7	9.0	
	IV	1979	農村基礎教育，業務内教員訓練，教科書及び教材，中等修了以上科学技術，管理運営，カリキュラム開発（T．A．）	33.6	23.5	
グァテマラ	I	1969	中等一般，中等修了以上農業及び教員訓練	12.6	6.3	
	II	1976	中等一般及び農業教員訓練，研究（T．A．）	22.1	14.5	
ガイアナ	I	1969	中等一般及び教員訓練（T．A．）	10.0	2.9	2.9
	II	1975	中等一般，中等修了以上農業技術訓練，保健・農業の農村訓練センター	18.9	8.0	4.0
ハイティ	I	1976	初等及び基礎教育，初等教員訓練（T．A．）	6.5		5.5
	II	1978	初等，農業訓練，農村コミュニティー開発，中等職業，農業教育，教員訓練，ラジオ教育	12.7		10.0

世銀・IDAの教育プロジェクト，1963-79年[1]（続き）

単位百万米ドル

国名	プロジェクト	会計年度	主な目的	プロジェクトの総コスト	貸付または融資額	
					世銀	IDA
ホンデュラス	I	1974	職業・農業訓練センター、教員訓練（T．A．）	8.7	3.0	3.0
	II	1978	農村初等，中等修了以上の農業・林業（T．A．）	7.6		5.0
ジャマイカ	I	1967	中等一般，中等修了以上農業，技術，成人及び教員訓練（T．A．）	19.4	9.5	
	II	1971	中等一般，教員訓練，職業訓練，教育用テレビ（T．A．）	28.2	13.5	
ニカラグア	I	1968	中等一般及び教員訓練	8.0	4.0	
	II	1976	初等教育，中等の一般及び農業，農村コミュニティー・農業訓練センター（T．A．）	19.9	11.0	
パラグァイ	I	1973	中等一般，技術中等修了以上（T．A．）	7.3		5.1
	II	1976	正規外職業訓練，移動施設車（T．A．）	5.7	4.0	
	III	1977	農村初等及びコミュニティー学習センター，初等教員訓練，中等一般及び多国間，教科書作成及び学期編成計画（T．A．）	17.4	8.0	4.0
ペルー	I	1974	中等一般（T．A．）	40.0	24.0	
トリニダッド・トバゴ	I	1969	中等一般及び教員訓練	18.8	9.4	
	II	1973	中等一般，教員訓練（T．A．）	19.7	9.3	
	III	1979	初等，中等，カリキュラム開発センター，教員開発センター（T．A．）	54.6	20.0	
ウルグァイ	I	1978	職業訓練，巡回訓練，工場内訓練，科学技術開発（T．A．）	16.8	9.7	

---

[1] 世銀の姉妹機関でありソフト・ローンを担当する国際開発協会（IDA）からの貸付（ローン）は「融資（クレジット）」と呼ばれている。通常，IDA融資は非常に貧しい開発途上国が50年間にわたり利用可能なもので　元金の返済開始までに10年の猶予期間が与えられる。この融資には運営費にあてる年0.75％のサーヴィス料以外には，利子は賦課しない。

＊バングラデシュIはパキスタンI及びIIIに代るものである。

（T．A．）…「技術援助」を示す。

参考文献

Avalos, Beatrice and Wadi Haddad. *A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: Synthesis of Results* (Ottawa: International Development Research Center, Research Review and Advisory Group, 1979).

Benor, Daniel and James Q. Harrison. *Agricultural Extension: The Training and Visit System* (Washington: World Bank, 1977).

Carnoy, Martin, and Henry Levin. *The Limits of Educational Reform* (New York: David McKay Company, 1976).

Cochrane, Susan Hill. *Fertility and Education: What Do We Really Know?* World Bank Staff Occasional Paper No. 26 (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1979).

Comber, L. C. and John P. Keeves. *Science Education in Nineteen Countries.* International Studies in Evaluation I (Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1973).

Coombs, Philip H. and Manzoor Ahmed. *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help.* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974).

_____with R. C. Prosser and Manzoor Ahmed. *New Paths to Learning for Rural Children and Youth* (New York: International Council for Educational Development, 1973).

Engle, Patricia Lee. *The Use of the Vernacular Languages in Education: Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups* (Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics, 1975).

El Salvador, Republic of. Office of Planning and Organization, Ministry of Education. "El Salvador Education Sector Analysis." Analytical Working Document No. 6. (San Salvador: 1977).

Farrell, J. P. and E. Schiefelbein. "Expanding the Scope of Educational Planning: The Experience of Chile," *Interchange* 5 (2): 18-30, 1974.

Faure, Edgar et al. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Paris: Unesco, 1972).

Glass, Gene V and Mary Lee Smith. *Meta-Analysis of Research on the Relationship of Class Size and Achievement* (San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1978).

Gorman, T. P. (editor). *Language and Literacy: Current Issues and Research* (Tehran: International Institute for Adult Literacy Methods, 1977).

Gould, William T. S. *Guidelines for School Location Planning.* Staff Working Paper No. 308 (Washington: World Bank, 1978).

Haddad, Wadi. *Educational and Economic Effects of Promotion and Repetition Practices.* Staff Working Paper No. 319 (Washington: World Bank, 1979).

_____ *Educational Effects of Class Size.* Staff Working Paper No. 280

(Washington: World Bank, 1978).

Havelock, R. G. and A. M. Huberman. *Solving Educational Problems: The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries* (Paris: Unesco, 1977).

Heyneman, Stephen P., Joseph P. Farrell, and Manuel A. Sepulveda-Stuardo. *Textbooks and Achievement: What We Know*. Staff Working Paper No. 298 (Washington: World Bank, 1978).

Hultin, Mats and Jean-Pierre Jallade. *Costing and Financing Education in LDCs: Current Issues*. Staff Working Paper No. 216 (Washington: World Bank, 1975).

Husen, Torsten (editor). *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries* (Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1967).

———, Lawrence J. Saha, and Richard Noonan. *Teacher Training and Student Achievement in Less Developed Countries*. Staff Working Paper No. 310 (Washington: World Bank, 1978).

International Development Research Centre. *Education Research Priorities: A Collective View* (Ottawa: IDRC, 1976).

International Labour Office. *Employment Growth and Basic Needs: A One-World Problem* (Geneva: ILO, 1976).

———. *Meeting Basic Needs: Strategies for Eradicating Mass Poverty and Unemployment* (Geneva: ILO, 1977).

Jamison, Dean T., and Emile G. McAnany. *Radio for Education and Development*. (Beverly Hills, California and London: Sage Publications, 1978).

Kifer, Edward. "A Cross-Cultural Study of the Impact of Home Environment Variables on Academic Achievement and Affective Traits." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, April 1977.

Lockheed, Marlaine E., Dean T. Jamison, and Lawrence J. Lau. "Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey," *Economic Development and Cultural Change*, vol. 28, July 1980.

Philipps, H. M. *Educational Cooperation between Developed and Developing Countries* (New York: The Rockefeller Foundation, 1977).

Psacharopoulos, George. *Returns to Education: An International Comparison* (Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company, 1973).

———. "Rates of Return to Investment in Education Around the World," *Comparative Education Review*. 16:54–67, 1972.

Purves, Alan. *Literature Education in Ten Countries*. International Studies in Evaluation II (Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1973).

Research Review and Advisory Group. *Summary Reviews: Malnutrition and Later Development* (Ottawa: International Development Research Center, 1978).

Schiefelbein, Ernesto and John Simmons. *The Determinants of School Achievement: A Review of the Research for Developing Countries* (Ottawa: International Development Research Center, Research Review and Advisory Group, 1978).

Selowsky, Marcelo. "A Note on Preschool-Age Investment in Human Capital in Developing Countries," *Economic Development and Cultural Change* 24:707–720, 1976.

———. *The Economic Dimensions of Malnutrition in Young Children.* Staff Working Paper No. 294 (Washington: World Bank, 1978).

Simmons, John and Alexander Leigh. "The Determinants of School Achievement in Developing Countries: A Review of Research," *Economic Development and Cultural Change* 26:341–58, 1978.

Smilansky, M. *Priorities in Education: Preschool; Evidence and Conclusions.* Staff Working Paper No. 323 (Washington: World Bank, 1979).

Thorndike, Robert. *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries.* International Studies in Evaluation III (Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1973).

Unesco. *A Summary Statistical Review of Education in the World, 1960–1975* (Paris: Unesco, 1977).

———. *Development of School Enrollment: World and Regional Statistical Trends and Projections, 1960–2000* (Paris: Unesco, 1977).

———. *Education in Africa in the Light of the Lagos Conference (1976).*
Educational Studies and Documents No. 25 (Paris: Unesco, (1977).

———. *Statistical Yearbook 1970* (Paris: Unesco, 1971).

———. *Statistical Yearbook 1972* (Paris: Unesco, 1973).

———. *Statistical Yearbook 1975* (Paris: Unesco, 1976).

———. *Statistical Yearbook 1976* (Paris: Unesco, 1977).

———. *Statistical Yearbook 1977* (Paris: Unesco, 1978).

———. *Wastage in Primary Education: A Statistical Study of Trends and Patterns in Repetition and Dropout* (Paris, Unesco, 1979).

Ward, F. Champion (editor). *Education and Development Reconsidered: The Bellagio Conference Papers* (New York: Praeger Publishers, 1974).

Woodhall, Maureen. *Education, Work and Employment: A Summary Review.* A Report for the Research Review and Advisory Group (Ottawa: International Development Research Centre, 1979).

World Bank. *Report of the External Advisory Panel on Education* (Washington: World Bank, 1978).

———. *World Bank Atlas* (Washington, World Bank, 1977).

Zymelman, Manuel. *Patterns of Educational Expenditures.* Staff Working Paper No. 246 (Washington: World Bank, 1976).

———. *The Economic Evaluation of Vocational Training Programs.* World Bank Staff Occasional Paper No. 21 (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976).

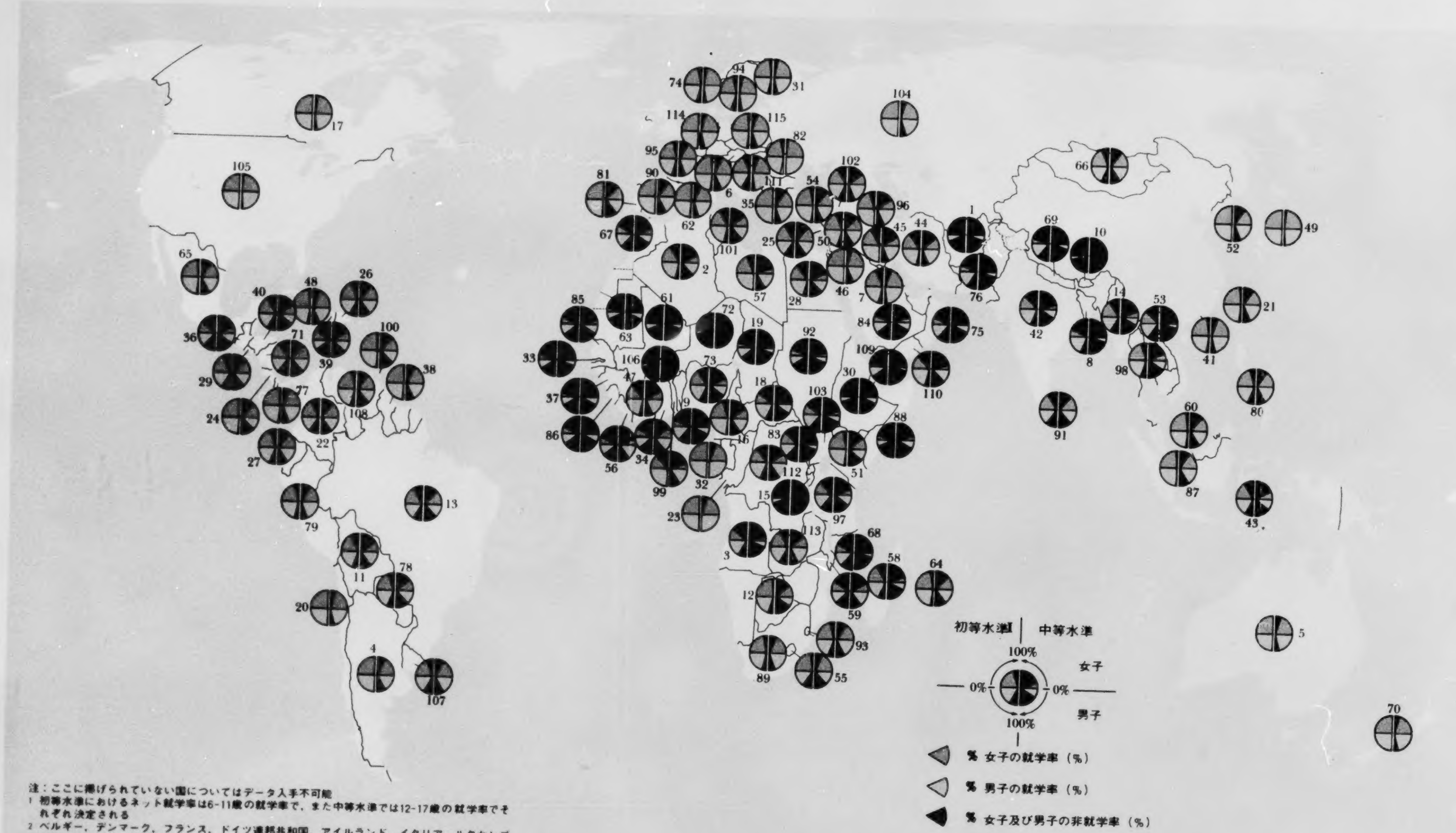
撮影者

表紙：校舎の前で遊ぶエクアドル農村の子供たちの水彩画。

1. 世界食糧プログラム（R. Null）
2. Ray Witlin
3. James Pickerell
4. Christine and Bill Graham
5. Tomas Sennet
6. Edwin G. Huffman
7. Ray Witlin
8. ユニセフ
9. ユニセフ（Abigail Heyman）
10. Yukata Nagata
11. 国連食糧農業機構（R. Coral）

折込地図：Hans Stolleによる世銀地図

図8



参照番号	国名
1	アフガニスタン
2	アルジェリア
3	アンゴラ*
4	アルゼンティン
5	オーストラリア*
6	オーストリア*
7	バハレーン
8	バングラデシュ
9	ベニン
10	ブータン*
11	ボリヴィア
12	ボツワナ
13	ブラジル
14	ビルマ*
15	ブルンディ
16	カメルーン
17	カナダ*
18	中央アフリカ共和国
19	チャード
20	チ　リ
21	中華人民共和国*
22	コロンビア
23	コンゴー人民共和国
24	コスタ・リカ
25	キプロス*
26	ドミニカ共和国
27	エクアドル
28	エジプト
29	エル・サルヴァドル
30	エティオピア
31	フィンランド*
32	ガボン
33	ガンビア
34	ガーナ
35	ギリシャ*
36	グァテマラ
37	ギニア
38	ガイアナ
39	ハイティ
40	ホンデュラス
41	香　港*
42	インド
43	インドネシア
44	イラン
45	イラク
46	イスラエル
47	象牙海岸
48	ジャマイカ
49	日　本*
50	ヨルダン
51	ケニア
52	大韓民国
53	ラオ民主人民共和国*
54	レバノン*
55	レソト
56	リベリア
57	リビア*
58	マダガスカル
59	マラウィ
60	マレイシア
61	マ　リ
62	マルタ*
63	モーリタニア
64	モーリシャス
65	メキシコ
66	モンゴル*
67	モロッコ
68	モザンビーク*
69	ネパール
70	ニュー・ジーランド*
71	ニカラグア
72	ニジェール*
73	ナイジェリア
74	ノールウェー*
75	オマーン
76	パキスタン
77	パナマ
78	パラグァイ
79	ペルー
80	フィリピン
81	ポルトガル
82	ルーマニア*
83	ルワンダ
84	サウディ・アラビア*
85	セネガル
86	シエラ・レオーネ
87	シンガポール
88	ソマリア
89	南アフリカ*
90	スペイン*
91	スリ・ランカ*
92	スーダン
93	スワジランド
94	スウェーデン*
95	スイス*
96	シリア
97	タンザニア
98	タ　イ
99	トーゴー*
100	トリニダッド・トバゴ
101	テュニジア
102	トルコ
103	ウガンダ
104	ソヴィエト連邦
105	アメリカ合衆国*
106	上ヴォルタ
107	ウルグァイ
108	ヴェネズエラ
109	イエメン・アラブ共和国
110	イエメン民主人民共和国
111	ユーゴースラヴィア*
112	ザイール
113	ザンビア
114	欧州経済共同体[2]*
115	東　欧[3]*

注：ここに掲げられていない国についてはデータ入手不可能

[1] 初等水準におけるネット就学率は6-11歳の就学率で、また中等水準では12-17歳の就学率でそれぞれ決定される

[2] ベルギー、デンマーク、フランス、ドイツ連邦共和国、アイルランド、イタリア、ルクセンブルグ、オランダ、連合王国

[3] ブルガリア、チェコスロヴァキア、ドイツ民主共和国、ハンガリア、ポーランド

* 1975年のデータ

出所：ユネスコ統計局のデータ。付表６も参照のこと

この地図は、本報告の読者の便宜のみを考慮して世銀スタッフが作成したものである。ここに掲げられる名称及び国境は、世銀とその姉妹機関の、いかなる地域の法的地位に関する判断や、国境に関するいかなる確認または承認を意味するものではない

世界における初等・中等教育水準のネット就学率,1977年[1]

世界銀行事務所

本　　部：1818 H Street, N.W., Washington, D.C. 20433, U.S.A.
ニューヨーク事務所：
c/o United Nations, Room 2435, Secretariat Building,
New York, N.Y. 10017, U.S.A.
120 Broadway (15th Floor),
New York, N.Y. 10005, U.S.A.
ヨーロッパ事務所：World Bank, 66, avenue d'Iéna, 75116 Paris, France
ロンドン事務所：World Bank, New Zealand House (15th Floor),
Haymarket, London SW1 Y4TE, England
東京事務所：World Bank, Kokusai Building, 1-1, Marunouchi 3-chome,
Chiyoda-ku, Tokyo 100, Japan
ジュネーヴ事務所：World Bank Representative—UN Organizations, World Bank,
c/o WIPO P.O. Box 18, 34 Chemin des Colombettes, 1211 Geneva 20, Switzerland
東アフリカ：World Bank Regional Mission in Eastern Africa,
Extelcoms House, Haile Selassie Avenue, Nairobi, Kenya;
mailing address—P.O. Box 30577
西アフリカ：World Bank Regional Mission in Western Africa,
Immeuble Shell, 64, avenue Lamblin, Abidjan, Ivory Coast;
mailing address—01 B.P. 1850
タイ：World Bank Regional Mission in Thailand, Udom Vidhya
Building, 956 Rama IV Road, Sala Daeng, Bangkok 5, Thailand
アフガニスタン：World Bank Resident Mission, P.O. Box 211,
Kabul, Afghanistan
バングラデシュ：World Bank Resident Mission, 222 New Eskaton Road,
Dacca, Bangladesh; *mailing address*—G.P.O. Box 97
ボリヴィア：World Bank Resident Mission, Edificio Banco Nacional de Bolivia,
4° Piso, Avenida Camacho esq. Calle Colón, La Paz, Bolivia;
mailing address—Casilla 8692
カメルーン：World Bank Resident Mission, Immeuble Concorde, angle
avenue El Hadj Ahmadou Ahidjo et avenue J.F. Kennedy,
Yaoundé, Cameroon; *mailing address*—B.P. 1128
コロンビア：World Bank Resident Mission, Edificio "Aseguradora del
Valle," Carrera 10 No. 24-55, Piso 17, Bogotá D.E., Colombia;
mailing address—Banco Mundial, Apartado Aereo 10229
エティオピア：World Bank Resident Mission, I.B.T.E. New Telecommunications
Building (First Floor), Churchill Road, Addis Ababa, Ethiopia;
mailing address—IBRD Mission, P.O. Box 5515
ガーナ：World Bank Resident Mission, c/o Royal Guardian Exchange
Assurance Building, Head Office, High Street, Accra, Ghana;
mailing address—P.O. Box M27
インド：World Bank Resident Mission, New Delhi, India;
mailing address—P.O. Box 416
インドネシア：World Bank Resident Staff, Arthaloka Building (8th Floor),
2 Jalan Jendral Sudirman, Jakarta, Indonesia; *mailing address*—P.O. Box 324/JKT
ケニア：World Bank Resident Mission, Extelcoms House,
Haile Selassie Avenue, Nairobi, Kenya; *mailing address*—P.O. Box 30577
マリ：World Bank Resident Mission, Quartier du Pont, rue Square
Lumumba, Bamako, Mali; *mailing address*—B.P. 1864
ネパール：World Bank (IBRD) Resident Mission, R.N.A.C. Building
(First Floor), Kathmandu, Nepal; *mailing address*—P.O. Box 798
ナイジェリア：World Bank Resident Mission, 30 Macarthy Street, Lagos, Nigeria;
mailing address—P.O. Box 127

パキスタン : World Bank Resident Mission, Islamabad, Pakistan;
mailing address—P.O. Box 1025

サウディ・アラビア : World Bank Resident Mission, Riyadh, Saudi Arabia;
mailing address—P.O. Box 5900

セネガル : World Bank Resident Mission, Immeuble S.D.I.H.,
3, place de l'Indépendance, Dakar, Senegal; *mailing address*—B.P. 3296

ソマリア : World Bank Resident Mission, c/o Somali Commercial & Savings Bank
Building (4th Floor), Mogadishu, Somalia; *mailing address*—P.O. Box 1825

スリ・ランカ : World Bank Resident Mission, People's Bank Head Office (10th Floor),
Colombo 2, Sri Lanka; *mailing address*—P.O. Box 1761

スーダン : World Bank Resident Mission, 28 Block 2H, Baladia Street,
Khartoum, Sudan; *mailing address*—P.O. Box 2211

タンザニア : World Bank Resident Mission, N.I.C. Building (7th Floor, B),
Dar es Salaam, Tanzania; *mailing address*—P.O. Box 2054

上ヴォルタ : World Bank Resident Mission, avenue Monseigneur
Thévenoud, Ouagadougou, Upper Volta; *mailing address*—B.P. 622

ザイール : World Bank Resident Mission, Building UZB, avenue des Aviateurs,
Kinshasa 1, Republic of Zaire; *mailing address*—P.O. Box 14816

ザンビア: World Bank Resident Mission, Kulima Tower (13th Floor),
Katunjila Road, Lusaka, Zambia; *mailing address*—P.O. Box 4410

التربية

وَثيقة سياسَةِ القطَاع

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

P. C. Muncie

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

EA 014 110

البنك الدولي

واشنطن - الولايات المتّحِدة الأمِيركيَّة

أعدت هذه الورقة لتقدم إلى المديرين التنفيذيين للبنك الدولي. وقد كتبها وديع د. حداد، بالاشتراك مع أكليلتو هابت، وماتس هولتين وآخرين من أعضاء إدارة التعليم بالبنك؛ وقام بمراجعتها إيمانويل د. سيلفا. وأشرف على إصدار النسخة العربية مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان.

المحتويات

صفحة

مقدمة ٧

الفصل الأول: العلاقة بين التربية والتنمية ١٢

الفصل الثاني: الوضع الحالي للتنمية التربوية ١٩
الأهداف وصيغ الأداء ١٩
التنمية التربوية الكمية ٢٠
التنمية التربوية النوعية ٢٣
قضايا رئيسية تواجه التنمية التربوية ٢٦

الفصل الثالث: التوسع والتكافؤ في الفرص التعليمية ٢٨
طبيعة القضية ونطاقها ٢٨
تحسين فرص التعليم ٣١

الفصل الرابع: الكفاءة الداخلية لنظم التعليم ٣٧
طبيعة القضية ونطاقها ٣٧
كفاءة التعلّم ٤٠
الكفاءة الكمية ٤٨
الجمع بين الكفاءة الكمية وبين كفاءة التعلم ٥١

الفصل الخامس: التعليم والعمل ٥٢
طبيعة القضية ونطاقها ٥٢
الكفاءة الخارجية للتعليم في القطاع الحديث ٥٤
اكتساب المهارات في القطاع المدني العامي ٦٠
كفاءة التعليم والتدريب اللازمة للتنمية الريفية ٦١

الفصل السادس: إدارة نظم التربية وتسييرها ٦٦
طبيعة القضية ونطاقها ٦٦
قدرات الإدارة والتخطيط والبحث ٦٩

الفصل السابع: التكاليف والمالية ٨٢
طبيعة القضية ونطاقها ٨٢
تمويل التربية ٨٦

الفصل الثامن: المعونة الخارجية للتربية ٩١
مصادر المعونة للتربية وانسيابها ٩٢
هدف المعونة للتربية ٩٣
التوزيع الجغرافي لمعونة التربية ٩٥

قضايا المعونة الخارجية للتربية ٩٧
الفصل التاسع: استعراض سياسات البنك الدولي وبرنامجه للإقراض للتربية ٩٩
تطور سياسة البنك في الفترة فيما بين ١٩٦٣ و ١٩٧٨ .... ٩٩
برنامج البنك للإقراض ١٠٠
تقويم معونة البنك للتربية ١٠٢
الفصل العاشر: سياسات البنك الدولي وبرنامجه في المستقبل ١١٠
أهداف معونة البنك الدولي في مجال التربية ١١٠
برنامج البنك في الإقراض وعملياته ١٢٠
ختام ١٢٣

الجداول

١ نسب المدخل/المخرج في ٥٤ دولة نامية، ١٩٧٠ - ١٩٧٥ .... ٣٨
٢ . استخدامات الراديو في التربية النظامية ٤٥
٣ . الإنفاق على التعليم العام كنسبة مئوية من إجمالي الناتج القومي والميزانية القومية، ١٩٦٠ - ١٩٧٤ .... ٨٣
٤ . توزيع الإنفاق العام على التعليم، ١٩٧٣ - ١٩٧٥ .... ٨٤
٥ . المعونة الرسمية الثنائية لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية/ لجنة معونة التنمية في عامي ١٩٦٩ و ١٩٧٥ .... ٩٤
٦ . التوزيع الجغرافي لمعونة التربية المقدمة من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية/ لجنة معونة التنمية وبنكي التنمية، ١٩٦٩ - ١٩٧٦ .... ٩٦
٧ . توزيع الإقراض للتربية ١٩٦٣ - ١٩٨٣ .... ١٠٣
٨ . المتوسط السنوي لما يقدمه البنك الدولي من قروض للتربية ١٩٧٠ - ١٩٨٣ .... ١٢١

الأشكال

١ . معدلات تسجيل الأطفال ٦ - ١١ سنة وفقاً لمختلف فئات الدخل ١٩٦٠ - ١٩٨٥ .... ٢٢
٢ . معدلات البقاء في المدارس لمجموعتي ١٩٦٥ و ١٩٧٠ حسب مجموعات الدخل ٣٩
٣ . تكاليف الوحدة حسب مستوى التعليم، ١٩٧٥ .... ٨٥
٤ . تكاليف الوحدة كنسبة مئوية من نصيب الفرد من إجمالي الناتج القومي ١٩٧٠ - ١٩٧٣ .... ٨٧
٥ . نصيب الطالب من الإنفاق العام على التعليم ١٩٦٠ - ١٩٧٥ ... ٨٨

٦ . المعونة الخارجية للتربية ١٩٧٠ و ١٩٧٥ .... ٩١
٧ . التربية – في صور .... ٧٤ – ٨١
٨ . المعدلات الصافية للتسجيل بالمستويين الابتدائي والثانوي في بلدان العالم ١٩٧٧ .... ١٨٦

الملاحق

١ . بعض البلدان النامية المختارة موزعة على مجموعات حسب دخل الفرد ١٢٦
٢ . حجم القيد في المدارس والزيادة السنوية في البلدان النامية حسب مستوى الدخل (١٩٦٠ – ١٩٧٥) ١٢٨
٣ . معدلات القيد في المدارس في البلدان النامية والبلدان المتقدمة حسب مستوى التعليم ١٩٦٠ – ١٩٧٥ .... ١٣٠
٤ . عدد الأطفال فيما بين ٦ سنوات و ١١ سنة المقيدين وغير المقيدين بالمدارس حسب مجموعات البلدان ومستوى الدخل (١٩٦٠ – ١٩٧٥) ١٣٢
٥ . النسبة المئوية للطلبة فوق السن القانونية في المدارس الابتدائية سنة ١٩٦٥ وسنة ١٩٧٥ .... ١٣٣
٦ . معدلات المعلم/ الطالب في البلدان النامية حسب إجمالي الناتج القومي للفرد ومستوى التعليم (١٩٦٠ – ١٩٧٥) ١٣٤
٧ . صافي معدلات التسجيل من البلاد النامية حسب السن والنوع ١٩٧٥ – ١٩٧٧ .... ١٣٥
٨ . معدلات القيد الإجمالية في الصف الأول كنسبة من عدد الأطفال في سن السادسة حسب البلد والنوع ١٩٦٦ و ١٩٧٦ ... ١٤٠
٩ . معدلات الإعادة في بعض البلدان المختارة ١٩٧٠ – ١٩٧٦ ... ١٤٣
١٠ . معدلات البقاء بالمدارس في مجموعات الطلبة لسنة ١٩٧٠ في بعض البلدان المختارة ١٤٦
١١ . إقراض البنك الدولي للتربية والتدريب ١٩٦٣ – ١٩٦٩ ، ١٩٧٠ – ١٩٧٨ .... ١٤٨
١٢ . إقراض البنك الدولي للتربية والتدريب كمكونات لإقراض القطاعات الأخرى ١٤٩
١٣ . نتائج الدراسات التي تربط التعليم الابتدائي المدرسي وصافي معدلات العائد الاجتماعي في بعض البلدان ١٥٠
١٤ . نسب توزيع الإنفاق على التربية حسب مستوى التعليم سنة ١٩٧٥ ١٥١
١٥ . نتائج دراسات ربط التعليم المدرسي بالإنتاجية الزراعية ١٥٢
١٦ . النسبة المئوية للطلبة المقيدين بالمدارس الخاصة حسب البلد والمستوى، سنة ١٩٦٥ وسنة ١٩٧٥ .... ١٥٣
١٧ . مشروعات البنك الدولي وهيئة التنمية الدولية ١٩٦٣ – ١٩٧٩ ١٥٦

مقدمة

تطورت سياسة البنك الدولي للإقراض من أجل التربية تدريجياً منذ سنة ١٩٦٢، حينما ووفق على أول قرض من هذا النوع. وفي غضون الفترة من سنة ١٩٦٣ إلى ١٩٧٠ فصلت هذه السياسة بموجب مذكرات صدرت عن رئيس البنك، واقتصر الإقراض، إلى درجة كبرى، على الأجهزة والمعدات ومجالات التربية التي تسدّ، بصورة مباشرة، الحاجة إلى القوة العاملة كما كانت مفهومة في ذلك الوقت. وفي سنة ١٩٧١ صدرت أول وثيقة شاملة عن سياسة قطاع التربية، أوصت بدراسة منهجية لقطاع التربية بكليّته. وفي سنة ١٩٧٤ صدرت وثيقة عمل ثانية تعكس توسعاً في سياسة البنك الإنمائية. وأكّدت الوثيقة على أربعة مبادىء لتحديد المعونة للتربية هي: تقديم حد أدنى من التعليم الأساسي، وسدّ الحاجة الماسة للقوة العاملة، والكفاءة، والعدالة.

وتعمل هذه الوثيقة على تحديث تفسير البنك للإنماء التربوي، ورسم إطار سياسة الإقراض للإقراض التربوي. وتنقسم الوثيقة إلى جزءين رئيسيين: الأول يعالج القضايا والاتجاهات في إنماء التربية (من الفصل الأول إلى السابع)، والثاني يشرح سياسات وبرنامج البنك للإقراض في قطاع التربية في الماضي وفي المستقبل (الفصلان التاسع والعاشر). وذلك في سياق المعونات الخارجية الشاملة للتربية (الفصل الثامن).

نتج عن اشتراك البنك في قطاع التربية منذ سنة ١٩٦٢ وحتى حزيران/ يونيه ١٩٧٩، مائة واثنان وتسعون مشروعاً تربوياً في إحدى وثمانين دولة. وتولد معظم هذه المشروعات بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (يونسكو)

---

(١) كل إشارة في هذه الورقة إلى البنك الدولي تعني البنك الدولي للإنشاء والتعمير وهيئة التنمية الدولية. وتبدأ السنة المالية لهاتين المؤسستين من أول تموز/يوليه وتنتهي في آخر حزيران/يونيه. وجميع الأرقام المالية مدونة بدولارات الولايات المتحدة الأمريكية: والبليون يساوي ألف مليون.

من خلال برنامج تعاوني(١) بدأ سنة ١٩٦٤ . وتغطي هذه المشروعات فعلاً جميع قطاعات وفروع التربية، ويعتبر تنوعها وتغيير اهتماماتها انعكاساً لتطور سياسات البنك. وأظهر تحليل برنامج الإقراض مع الزمن زيادة في معونة التعليم الابتدائي، وتركيزاً أكثر على التعليم الفني على حساب المناهج العامة والمنوّعة، وكشف عن دعم أقل للتعليم الزراعي النظامي. وظلت نفقات الإنشاءات المادية الانفاق الرئيسي بالرغم من زيادة ملحوظة في المعونة الفنية التي تشير إلى تأكيد جديد على الجوانب الواقعية للمشروعات التربوية. وهناك أيضاً زيادة جوهرية في الإقراض من أجل التدريب المرتبط بالمشروعات، والعناصر التربوية التي تضمنها، على نحو متزايد، في مشروعات التنمية المدنية والريفية.

لقد حققت البلدان النامية في العقدين الأخيرين تقدماً هائلاً في مجال التربية، كما أن إسهام البنك شجع على التحسينات التربوية وعدّل من الطرائق التقليدية، وساعد في الارتفاع بالمقدرة المحلية على الإدارة، وقدّم مصدراً كبيراً لتمويل المباني والمعدات. فلقد زادت نسب التسجيل في كل المستويات التعليمية بمعدلات لم يسبق لها مثيل. و « فجوة » عدم الانتساب المدرسي(٢) (وهي الفرق بين عدد من هم في سن الإلزام وبين عدد المقيدين فعلاً) قد ضاقت في المستوى الابتدائي في البلدان المتوسطة الدخل حيث يزيد دخل الفرد على ٥٢١ دولاراً سنوياً (بأسعار سنة ١٩٧٥)، ولكنها لم تتقلص في البلدان ذات الدخل الأقل. وتوسع التسجيل في التعليم العالي بمعدل أكبر من التسجيل في التعليم الثانوي، وزاد هذا الأخير بأسرع مما زاد به في التعليم الابتدائي. ويوجد نفس النمط في البلدان المتقدمة رغم أن معدلات القيد في المستويين الثانوي والثالث في البلدان المتنامية لم تزل أقل بكثير عن مثيلاتها في البلدان المتقدمة. وقد يكون السبب في بعض الحالات، أن الاستثمار في التربية في المستويات العليا كان أسرع مما يجب وعلى حساب حاجات المجتمع الأخرى. إلا أن مفاهيم التنمية الجديدة في السبعينات وروح المساواة المتزايدة بين الحكومات، نقلت التركيز في التنمية التربوية لصالح ديموقراطية توزيع التربية، وبخاصة في المستويات الدنيا.

وتركزت الجهودات الأولية للتنمية التربوية التي بذلت خلال الستينات على توسيع الانتساب المدرسي أكثر من تغيير خصيصة التربية. وبرغم ذلك برزت اتجاهات معينة: تأكيد الاعتماد على الذات والهوية القومية، وتوسع في مفهوم الإنماء، واهتمام متزايد بقدرة النظام التربوي على مواجهة المتطلبات الملقاة على عاتقه. وكان

---

(١) Cooperative Programme.

(٢) non-schooling gap.

التركيز في خطط التنمية التربوية في أواخر الستينات وأوائل السبعينات، على أهداف النوعية: الاهتمام بالعدالة الاجتماعية، وتطوير تدريس العلوم، وتحسين وثاقة صلة التربية بالمتطلبات القومية، وتكوين قدرة وطنية على الإدارة والأبحاث في قطاع التربية.

ونتيجة لذلك تحسنت هيكلية نظم التعليم، وامتدت إلى حقول لم تخدمها من قبل. كما بذلت محاولات جادة لتحسين نوعية النظم التربوية وكفاءتها، ولجعلها وثيقة الصلة بالحياة والثقافة الوطنيتين وبالحاجات المتنوعة للسكان في البلد الواحد. فمن أجل تحسين وثاقة الصلة هذه بذل العديد من البلدان النامية جهداً في سبيل إعادة تنشيط لغاتها الوطنية والتحرك نحو استخدامها في سنوات التعليم النظامي المبكرة. وقويت، بالإضافة إلى ذلك، الإدارة التربوية، وأنشأت بلدان عديدة وحدات تخطيط وبحوث وإنماء تتصدى لتعقيدات القطاع المتزايدة.

ورغم هذه الإنجازات المثيرة للإعجاب - ونتيجة لها إلى حد ما - ظلت التربية تواجه معضلات يصعب تطورها:

- مع أن معدلات التعليم ومحو الأمية ارتفعت على نحو هائل، في غضون العقدين السابقين، فإن حوالى ثلث الأطفال في سن التعليم الابتدائي، في البلدان النامية، غير منتسبين إلى المدارس. وحوالى الثلث فقط من فئة العمر ١٢ إلى ١٧ سنة و٩٪ من فئة العمر ١٨ إلى ٢٣ سنة ملتحقون بالمدارس. ومعدلات التسجيل هذه أقل بكثير جداً من المعدلات المناظرة لها في البلدان المتقدمة. وفضلاً عن ذلك، فإن زهاء ثلث عدد البالغين من السكان أميون. وإذا لم تتحسن معدلات التوسع في فرص التعليم، فإن إجمالي عدد الأطفال الذين لم يدخلوا المدارس سيزداد، خلال العقد القادم، زيادة هائلة.

- تُبقي عدم كفاءة النظم التربوية عدد طلاب المدارس ونوعية التعليم الذي يتلقونه في مستوى أدنى مما تسمح به الأموال المتاحة. وينعكس عدم الكفاءة في ارتفاع معدلات التسرب(١) وإعادة السنة الدراسية، وانخفاض معدلات الطالب/المدرس، ووجود فائض لم يستغل من المرافق المادية. إن نصف الذين يدخلون الصف الأول من التعليم الابتدائي فقط يصلون الصف الرابع، وما يتراوح بين ١٥٪ و ٢٠٪ من أماكن الدراسة يشغلها التلاميذ المعيدون. وعلاوة على ذلك تنخفض نوعية التعليم كما تحددها مدخلات التعليم ومدى تحصيل التلاميذ.

- تعاني علاقة التربية بالعمل، باعتبارها لب مشكلة كفاءة نظام التعليم، أربع

---

(١) Dropout.

معضلات رئيسة: (١) في سبيل دعم النماء الاقتصادي، يجابه معظم البلدان النامية نقصاً في المهارات الفنية والإدارية، وحيث تكون القوة العاملة المدربة غير وافية العدد، تكون المؤسسات القادرة على تقديم التدريب غير كافية. (٢) يمكن أن تتواجد أنواع النقص هذه جنباً إلى جنب مع البطالة بين الخريجين نتيجة لأن نوع التعليم المقدم لا يكيّف طبقاً لفرص العمالة الموجودة في المجتمع، (٣) إن التعليم النظامي معرض لأن يعتبر جواز مرور إلى وظائف القطاع الحديث، مما يجعل التعليم في كل مستوى وسيلة للإعداد للمستوى التالي بحيث يتجاوز كثيراً عدد الطلاب المتعلمين احتياجات الوظائف المتاحة و (٤) غالباً ما تترك التباينات الكائنة بين البيئة التعليمية وبين بيئة العمل الطلاب على غير إعداد لخبراتهم العملية اللاحقة.

● إن التوسع الذي لم يسبق له مثيل في النظم التربوية خلال ربع القرن الأخير، زاد الطلب على المديرين والمختصين بالإدارة التربوية. ورغم المجهودات التي بذلت لكي تلتقي، مع هذا الطلب، الكفاءات الإدارية والتدبيرية والتحليلية، فإنها ما زالت تتخلف عن نمو القطاع التربوي في الحجم والتعقيد. فالإجراءات الإدارية في كثير من النظم هزيلة، وتوزيع مسؤوليات صنع القرارات بين الوكالات المختصة بالتعليم والتدريب أو بين سلطات الحكم المحلي، وجماعات المجتمع، والمدارس غير واضح. وفضلاً عن ذلك فإن التخطيط التربوي، الذي غالباً ما يكون على مستوى الحكومة المركزية، يقتصر إلى درجة كبيرة على التوسع الكمي أو على وضع الأهداف. ولم تقدر الحاجة إلى البحث والتجريب حق قدرها، كما أن المعارف المتوافرة في غالبية البلدان النامية غير كافية للتخطيط واتخاذ القرارات.

● إن الإجراءات الضرورية للتوسع في النظم التربوية وتحسين نوعيتها، غالباً ما يقيدها قصور الموارد المالية. وعلى الرغم من أن مصروفات التعليم الحكومية، كنسبة مئوية من إجمالي الناتج وإجمالي الميزانية العامة قد زادت، في العقدين الأخيرين، على نحو مطرد في البلدان النامية، فقد هبطت هذه النسب في كثير من البلدان. ونصيب الطالب من الإنفاق في البلدان النامية أقل مما في البلدان المتقدمة، كما أن تفاوت تكلفة الوحدة بين أكثر البلدان فقراً وأكثرها غنى آخذ في الاتساع. وبالإضافة إلى ذلك فإن مستوى المساعدات الخارجية الحالي المخصص للتعليم يعتبر غير كاف لتغطية حاجات البلدان النامية. ورغم أن المساعدات الخارجية سواء أكانت في شكل معونات، أم قروض أم ائتمان، قد بلغت ٢,٨ بليون دولار في سنة ١٩٧٥؛ فهي لا تغطي سوى ٩٪ من إجمالي ميزانيات التربية في البلدان النامية. وفوق ذلك فإن التضخم يستنفد زيادة المساعدات السنوية، وبخاصة في مجالات المعونة الفنية، وإن تعدد الوكالات المانحة فرض تكرار مجهودات الدول

المتلقية للمعونة كما أجهد قدرتها على انتقاء البرامج المناسبة. وإذا ما استمرت نظم التربية في التوسع بالمعدل الحالي وفي ظل نفس الظروف البنيوية والإدارية، فإن معظم البلدان ذات الدخل المنخفض والبلدان متوسطة الدخل سوف تحتاج إلى موارد تتجاوز قدراتها المالية.

وتخصص هذه الوثيقة فصلاً لكل واحدة من هذه القضايا الخمس (من الفصل الثالث إلى الفصل السابع)، وتحدد مدى وحجم كل قضية، ثم تقترح مجموعة من الاستراتيجيات والسياسات ذات الصلة.

* * *

إن البنك الدولي تجاوباً مع الحاجات الملحة التي أوجزت من قبل، فإنه سوف يبقي على اهتمامه الشديد بالتعليم العام والتدريب على مهارات محددة. وسوف يساعد البنك الدول النامية من أعضائه في عملية تنمية الموارد البشرية الضخمة، وفي إحداث تغيير وتوسيع تربويين، وإحراز قدرات وخبرات فنية للتمكن من الاعتماد على ذاتها.

والبنك الدولي، وهو يقرض من أجل أغراض التربية، ينشد تنشيط التنمية التربوية على أساس المبادئ العريضة الآتية:

١ - يتعين تزويد جميع الأطفال والبالغين بالتعليم الأساسي بمجرد أن تسمح بذلك الموارد والظروف المتاحة. وينبغي، في المدى الطويل، تطوير نظام تربوي شامل يضم التعليم النظامي وغير النظامي على جميع المستويات كافة؛

٢ - بغية زيادة الإنتاجية وتعزيز العدالة الاجتماعية، ينبغي بذل المجهودات من أجل توفير فرص التعليم دون تمييز من ناحية الجنس، أو الخلفية العرقية، أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي؛

٣ - ينبغي أن تحاول نظم التربية جهدها لتحقيق أقصى درجة من « الكفاءة الداخلية » من خلال إدارة الموارد المتاحة، وتخصيصها واستخدامها لزيادة التعلم كمّاً وتحسينه نوعاً؛

٤ - يتعين أن يكون التعليم وثيق الصلة بالعمل والبيئة حتى ترقى، كمّاً وكيفاً، المعرفة والمهارات اللازمة لأداء وظائف التنمية الاقتصادية والاجتماعية وغيرها؛

٥ - ولكي تحقق البلدان النامية هذه الأهداف، تحتاج إلى تكوين قدراتها المؤسسية، والحفاظ عليها من أجل تصميم برامج التعليم والتدريب وتحليلها وإدارتها وتقويمها.

وتكوّن هذه المبادئ الخمسة التي عولجت بإسهاب في الفصل العاشر إطار سياسة سوف يجدّ البنك الدولي من خلالها ليرعى، بطرائق متنوعة، أهداف التنمية التي يكيّفها وفق حاجات الدول المقترضة. وفي سبيل السعي لتحقيق أهداف الإقراض للتربية، سيتبع البنك أنماطاً متفاوتة تتكيف حسب ظروف البلدان النامية المتنوعة. ففي البلدان المنخفضة الدخل سيكون التركيز على التعليم الأساسي المنخفض التكلفة، والتدريب في الريف بالإضافة إلى دعم انتقائي لمزيد من تنمية المهارات. وفي البلدان المتوسطة الدخل، حيث يتوفر فعلاً، وعلى نطاق واسع، المستوى الأول من التعليم، سيكون التركيز على تنمية المهارات اللازمة للاقتصاديات المتزايدة التعقيد، وتحسين نوعية وعدالة المستوى الأول، وتطوير المستويين الثانوي والعالي. وستعطى أهمية للكفاءة الداخلية في الإقراض لجميع البلدان. كما ستكون تدابير تحسين هذه الكفاءة شرطاً لمساندة مزيد من مجهودات توسيع النظام التربوي. وبالمثل، فإن تحسين القدرات الإدارية والتخطيطية سيشدد عليها عند الإقراض لأية مهلة، بينما سيكون التركيز أكثر على مهارات التحليل في حالة البلدان ذات الدخل المتوسط. وفي ظل هذه الخلفية تنبثق أولويات الإقراض للقطاع التربوي في حالة كل بلد، من خلال مناقشات السياسة التربوية مع المقترض. وقد يمكن أيضاً إعداد استراتيجيات عامة تحدد مجالات وأنواع المعونة المختلفة، لمجموعات من البلدان التي تنتظمها مميزات ومشكلات ومستويات تنمية مشتركة، كالموجودة في بلدان الساحل وأمريكا اللاتينية.

* * *

تعتمد هذه الوثيقة بصورة كبيرة، على خبرات البنك الدولي خلال فترة تقرب من عقدين قضاها في إجراء العمليات، والتقويم، والبحث والتفكير، كما تعتمد على تقرير تشرين الأول/اكتوبر ١٩٧٨ الذي أعدّته(١) الهيئة الاستشارية الخارجية حول التربية التي قوّمت نشاطات البنك في الماضي والحاضر في مجال التربية، واتخذت توصيات حول إجراء عمليات هذا القطاع مستقبلاً. وفوق ذلك فقد جدّ البنك في طلب المعلومات والآراء من المجتمع التربوي من خلال الاتصالات الشخصية، وتقارير البحوث، والحلقات الدراسية، والملخصات التحليلية للدراسات ومن المؤسسات الأخرى ذات الصلة بالتربية والتنمية، وأهمها اليونسكو التي قدّمت بسخاء معظم البيانات الإحصائية بجانب مشاركتها في المناقشات الخاصة بالسياسة وقد تم تداول مسوّدات الوثيقة، على نطاق واسع، داخل البنك وخارجه بهدف

---

(١) External Advisory Panel on Education.

التعليق عليها، وعقدت منتديات خاصة لبحث محتواها في سبعة بلدان نامية وبلدين متقدمين. كما روجعت في ثلاثة مؤتمرات دولية اشترك فيها عدد كبير من المعنيين من جميع أنحاء العالم. وعلى الجملة، فقد نوقشت الوثيقة مع ما يزيد على مائتين من العلماء وخبراء التنمية، والممارسين، وصانعي القرارات، في الحكومات والجامعات ومعاهد الأبحاث والمؤسسات الدولية وغيرها. وإننا شاكرون لهم جميعاً كرمهم في تقديم وقتهم، ومجهوداتهم واقتراحاتهم.

الفصل الأول

العلاقة بين التربية والتنمية

تعتبر التربية منذ مدة طويلة عنصراً رئيساً في التنمية؛ فحينما بدأت البلدان النامية تتجه إلى التنمية الاجتماعية والاقتصادية منذ حوالى ثلاثة عقود، لم تؤخذ التربية على أنها وسيلة لإذكاء الوعي الاجتماعي والاقتصادي فحسب، بل عرّفت أيضاً بأنها الطريق لزيادة عدد العمال المهرة، ولرفع مستوى القوى العاملة المدربة. ودفعت هذه المنافع، بجانب المكاسب الواضحة التي حققتها التربية للأفراد، إلى زيادة لم يسبق لها مثيل في الانتساب إلى المدارس الابتدائية، وإلى استثمار سخي في حقلي التعليم الثانوي والجامعي. ورغم التقدم الهائل في الخمسينات، فإن النمو التربوي أخفق في تحقيق: (١) توزيع أكثر عدالة للدخل والخدمات الاجتماعية، و (٢) تحقيق توازن بين القدرة الإنتاجية للنظام التربوي وبين القدرة الاستيعابية لسوق العمل.

وشهدت الستينات تغيرات عميقة في النظرة إلى فحوى العملية التنموية. فمنذ أن بدأت البلدان النامية في التركيز على توسيع « القطاع الحديث » في كافة مناحي اقتصادياتها عن طريق احتواء عمليات القرن العشرين الصناعية، أصبح واضحاً أن ذلك القطاع قد استوعب قسطاً غير متكافئ من رأس المال النادر، بينما أهملت، دون مقتضى أو عوّقت أحياناً بطريق غير مباشرة، إمكانيات القطاعات التقليدية الأصغر حجماً. ونظراً لأن الاستثمارات الحديثة جنحت إلى التراكم في « المناطق » الحضرية، فقد أسهمت في حركة الهجرة من الريف إلى المدن، وأدت في بعض الأحايين، إلى تفاقم البطالة في المدن. ولم يلبث أن أصبح واضحاً « أن النمو الاقتصادي القومي » بذاته، غير كاف لتحسين أحوال الفقراء بدرجة سريعة وفعّالة.

وفي أواخر الستينات أصبحت الحاجة واضحة إلى توسيع تعريف « التنمية » بحيث يتجاوز التركيز الضيق على الإنتاج الاقتصادي. وقررت الجمعية العامة للأمم المتحدة في سنة ١٩٧٠ « أنه نظراً لأن الهدف النهائي للتنمية هو تزويد الناس

بفرص متزايدة لحياة أفضل، فمن الحتم زيادة وتحسين مرافق التربية والصحة، والتغذية، والإسكان والإنعاش الاجتماعي. كما أصبح من الضروري أيضاً وقاية البيئة »(١). ويهدف هذا المدخل إلى التنمية إلى تحسين رفاهية الجنس البشري، مبدئياً عن طريق تقديم السلع والخدمات اللازمة للتخلص من مظاهر الفاقة كسوء التغذية والمرض، والأمية والبؤس. ومع هذا فإن هذه المجهودات لم يقصد بها أن تكون خدمات اجتماعية تقدم للسكان الهامشيين، ولكنها بالأحرى نواة لجهود تنموي قومي شامل. إذ أن تنمية الموارد البشرية لا تساعد في التخفيف من حدة الفقر فحسب، بل إنها تسهم أيضاً، بصورة هائلة، في رفع الإنتاجية والدخل القومي كليهما.

وقد سلّط روبرت س. مكنمارا الضوء على هذا الاعتبار في خطابه الرئيسي في نيروبي سنة ١٩٧٣(٢) حينما قال « إن النمو (الاقتصادي) لم يصل إلى الفقراء بصورة عادلة، والفقراء لا يسهمون، على نحو كبير، في تحقيق النمو ». وأضاف السيد مكنمارا قوله إنه لم يكن من الحكمة التركيز على القطاع الحديث بأمل أن يتسرب معدل نموه المرتفع إلى فقراء الريف. وكان يتعين اتخاذ تدابير من شأنها إفادة الفقراء بصورة مباشرة وبخاصة من يعيش منهم في المناطق الريفية. ومن ثم فقد امتد الاهتمام بالنماء، ليشمل هدفين: توزيع الدخل، وسدّ الحاجات الأساسية لجميع أفراد المجتمع كافة. وفي الاجتماعين السنويين للبنك الدولي وصندوق النقد الدولي اللذين عقدا في سنة ١٩٧٧ بواشنطن، وضع السيد مكنمارا مكوّنات الحاجات الأساسية التي يتعين سدّها إذا أريد التغلب على الفاقة - وبخاصة الطعام ذو القيمة الغذائية الكافية، والمأوى، والملبس، والتربية، والماء النقي، والرعاية الصحية.

ويؤكد هذا المنهج الشامل للتنمية، أهمية التربية من ثلاث نواح متشابكة:

- التربية حاجة أساسية للإنسان: فالناس في حاجة إلى التربية لكي يحصلوا على

---

(١) يرجع إلى قرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة التي اتخذتها في دورتها الخامسة والعشرين فيما بين ١٥ أيلول/ سبتمبر و١٧ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٧٠:

United Nation. *Resolutions Adopted by the General Assembly during its Twenty-Fifth Session, 15 September-17 December, 1970.* Supplement No 28(A/8028) (NewYork: United Nations,1971), p. 41.

(٢) روبرت س. مكنمارا، خطابه إلى مجلس المحافظين، نيروبي سنة ١٩٧٣.

Robert S. McNamara. *Address to the Board of Governors, Nairobi, 1973* (Washington: World Bank, 1973), pp. 10 and 13.

قاعدة عريضة من المعرفة، والاتجاهات، والقيم والمهارات التي يمكن أن يقيموا عليها حياتهم فيما بعد حتى ولو لم يحصلوا على مزيد من التعليم النظامي. وهذا النوع من التربية يزوّد الناس بالقدرة على التعلم، والاستجابة إلى الفرص الجديدة، والتكيف مع التغيرات الاجتماعية والثقافية، والإسهام في النشاطات السياسية والثقافية والاجتماعية. وكلما تطورت المجتمعات أصبحت التربية شرطاً ضرورياً لمقدرة الفرد على أن يتواكب مع الثقافة السائدة.

● التربية وسيلة لسدّ حاجات أساسية أخرى: تؤثر التربية، كما تتأثر بدورها، بما يحصل عليه الإنسان من الحاجات الأساسية: تغذية كافية، ومياه شرب مأمونة العاقبة، وخدمات صحية، ومسكن، فانخفاض الإصابة بالأمراض المعديمعوية، وبالطفيليات - مثلاً يمكن أن تتحقق من خلال التربية - والماء النقي والبرامج الصحية تزيد، على نحو هائل، القيمة الغذائية لكمية معينة من الطعام، وكذلك، وبصورة معكوسة فإن رفع مستوى التغذية، وبخاصة في حالة الأطفال والصغار، يزيد كثيراً من قدرتهم على التحصيل التعليمي، ومن استفادتهم العامة، من التربية، وفي النهاية من إنتاجيتهم ومن دخولهم. ومع أن الماء النقي يسهم مبدئياً في تحقيق مستوى صحي أفضل، فإن تحقيق ذلك يتوقف على المستوى التربوي والإدراكي لأولئك الذين يستخدمون هذا الماء.

● التربية نشاط يدعم ويعجّل التنمية: تؤدي التربية أدواراً عديدة. فهي أولاً تعد وتدرّب جميع مستويات العمال المهرة لتسيير رأس المال، والتقنية، والخدمات، والإدارة في كل قطاع من قطاعات الاقتصاد. وأظهرت التجربة، المرة بعد المرة، أن مشروعات التنمية لا تنفّذ بطريقة جيدة ما لم تكن استثمارات رأس المال ونقل التكنولوجيا مصحوبة بمهارات ومعارف بشرية كافية ومناسبة. وأظهرت الدراسات أيضاً أنه يبدو أن العائدات الاقتصادية للاستثمار في التربية، في غالبية الحالات، تتجاوز العائدات من أنواع الاستثمارات البديلة، وأن البلدان النامية تحصل على عائدات أكبر مما يعود على البلدان المتقدمة. وثانياً، تيسر التربية تعزيز المعرفة في الميادين النظرية والتطبيقية من خلال العناصر البشرية المدربة، والمنهجيات المتطورة والأنظمة المؤسسية. وثالثاً، فيما يتعلق بإدارة البيئة والحفاظ عليها، وباستخدام الطاقة، وبتحقيق توازن بين السكان وبين الموارد الطبيعية، ينتظر من التربية أن تسمو بوعي الناس، وأن تقدم المعارف، والمهارات والقوى العاملة المدربة التي تعالج القضايا البيئية. ورابعاً، فإن النمو الاقتصادي السريع، والتقدم التكنولوجي والتغير الاجتماعي، تحوّل جميعها العلاقة بين الفرد وبين المجتمع، كما أنها قد تهدم الدعامات التقليدية التي زودت الفرد بالإطار الاجتماعي. إن قدرة الأفراد على التواؤم مع ثقافتهم المتغيرة والبحث عن أدوار بناءة في المجتمع

تتوقف، بدرجة كبيرة، على ما تستطيع التربية تقديمه عن طريق الفهم الذاتي، والمعرفة الفضلى للخيارات المتاحة للمجتمع والنظرة الناقدة للثقافة.

* * *

ومع هذا، فإن ما تستطيع التربية تقديمه مقيد، فيما هو مقيد به، بالنظام الاقتصادي السائد، والسلطة السياسية، والبنية الاجتماعية. إن التربية، ولا ريب، أكثر ما تكون فاعلية في أطر تعمل فيها في وقت واحد مع عديد من السياسات والبرامج المتواصلة والتي تدعم التقدم الاجتماعي والاقتصادي. غير أن تجربة البلدان النامية خلال العقود الثلاثة الأخيرة، توحي بأن التربية، في غيبة تغير اجتماعي مخطط سياسياً، لا تعمل بالضرورة كأداة للإبقاء على الوضع الراهن أو تقويته. وعلى عكس ذلك فإن النشاطات التربوية الواسعة الانتشار تستحث التغير وتيسر وقوعه في ظل الظروف الاجتماعية والسياسية السائدة عن طريق تزويد المحرومين من نواح أخرى بدرجة من المرونة الاجتماعية والاقتصادية لكي يتخطوا الحواجز التقليدية. وفي مقدور هؤلاء الناس، من خلال فهم الحقوق والأعمال السياسية، أن يكونوا عاملاً نشيطاً في تنظيم قوى التغيير في المجتمع وفي الأمة.

لذلك يجب ألا ينظر إلى التربية «كقطاع» تنمية وحسب - موازٍ مثلاً للزراعة أو الصناعة - بل على أنه عنصر متشعب يجب أن يتكامل - أفقياً ورأسياً - مع جميع مجهودات التنمية. وفي اجتماع سنة ١٩٧٨ أكد المؤتمر العام لليونسكو على أنه نظراً «لتعقُّد المشكلات التي يجب عليه أن تساعد في حلّها فإنه ينبغي اعتبار التربية في محتوى منهجي متعدد الفروع كعامل تنمية متعددة الأبعاد، المرء فيها غاية ووسيلة(١)». ولمفهوم التربية كعنصر متغلغل مضامين عديدة، أولها أن التربية يجب أن تغطي مدى واسعاً في كل من المحتوى والشكل. ويمكن أن يمتد المحتوى من المعرفة الأساسية حتى البحث المتقدم، ومن التدريب على المهارات الضرورية حتى مهارات الإنتاج المعقدة للغاية. ويمكن أن يتفاوت شكل التربية بين أنواع التعليم النظامي العام، وأنواع التعليم غير النظامي الأكثر تخصصاً، وبين أبسط مستويات تعليم القراءة والكتابة والحساب وأكثر الدراسات العليا تخصصاً.

وثانيها أن التعليم العام لازم لتحقيق أهداف التنمية لزوم التدريب على المهارات المحددة. ولقد أظهرت دراسات أجريت مؤخراً علاقة إيجابية ثلاثية التشعب بين التعليم الابتدائي، والارشاد الزراعي، وإنتاجية الحقل. كما أظهرت

---

(١) **UNESCO,** ***Records of the General Conference, Twentieth Session Paris, 1978, Volume I, Resolution.*** (Paris: Unesco, 1978), p 23.

علاقة عكسية بين حجم الأسرة وبين مستوى تعليم الوالدين أو مستوى تعليم الأم. إلا أن هذه العلاقة لم تكن واضحة في البلدان التي بلغت فيها درجة معرفة المرأة للقراءة والكتابة أدنى مستوى. وبصورة أوسع فإن تكامل التعليم العام والتدريب على المهارات، يتصل أصلاً بالتغيرات السريعة التي تجري في البلاد النامية. وإذا كان لشعوب هذه البلدان أن تستطيع التكيف مع التغيير، وأن تسهم فيه بطريقة بناءة، فلا بد، على نحو ما، من الجمع بين التعليم العام والمهارات المحددة.

وثالث هذه الدلالات أنه يجب أن يكون هناك توازن بين الاستثار في حقول التدريب وبين الاستثار في المجالات الأخرى بحيث يمكن للمتعلمين أن يضطلعوا بأعباء إنتاجية في اقتصاد آخذ في النمو.

ورابعها، أن هناك توافقاً متبادلاً بين عدالة توزيع فرص التعليم وبين التنمية الاقتصادية الوطنية. فإتاحة فرص أكبر للتعليم في المناطق الريفية مثلاً تنشط عدالة التوزيع، وفي الوقت نفسه تسهم في تقبل الأساليب الزراعية المتطورة، وفي تنمية الصناعة، وفي تحقيق دخول أكثر ارتفاعاً في الريف. كذلك فإن زيادة فرص تعليم النساء أيضاً، ترفع من عدالة التوزيع وتشجع التنمية الوطنية. ومع كل هذا فإن الإسهام الممكن للمرأة المتعلمة المدرّبة في القوى العاملة، والدور الهام الذي يؤديه تعليمها في تقدم رفاهة الأسرة وتنظيمها، عاملان لم يعطيا حقها في عملية التنمية الوطنية.

الفصل الثاني

الوضع الحالي للتنمية التربوية

الأهداف وصيغ الأداء

إن الدور المتطور والمتعدد الجوانب الذي تلعبه التربية في عملية التنمية يبرز أهمية حاجة كل دولة إلى شبكة شاملة ومرنة لتوفير التعليم والتدريب. ويتعين أن تكون مثل هذه الشبكة على درجة من التنوع تسمح بالاستجابة إلى حاجات المتعلمين المنوعة، وفي الوقت ذاته أن تكون متماسكة بدرجة تكفي لتجنب توجيه جماعات معينة إلى طريق مسدودة أو إلى خيارات تعلم أدنى على نحو غير ضروري. إلا أن هذا الهدف الأمثل يبقى أمراً محيراً لكثير من البلدان؛ كما كان يعتبر إلى وقت قريب أمراً غير مرغوب فيه. ومع هذا فنتيجة لتوسع أولويات ونظم التربية في الآونة الأخيرة، بذلت مجهودات واعية لجعل التعليم أكثر استجابة لحاجات المجتمعات المتغيرة. وبالإضافة إلى ذلك أتيحت، على نطاق واسع، «فرصة ثانية»(١) للتعليم والتدريب لهؤلاء الذين لم يدخلوا المدرسة قط أو لأولئك الذين يحتاجون إلى مزيد من التعليم أو التدريب المهني.

وفي إطار هذا السياق لا تعتبر حالياً الصيغ المختلفة لأداء التربية - التعليم النظامي(٢)، وغير النظامي(٣)، والعرضي(٤)، على أنها بدائل بل نشاطات مكملة في ظل نظام واحد. فالتعليم النظامي - وهو نظام التعليم الذي يتم عن طريق مؤسسات في هيكل هرمي ذي مراحل، ويغطي المستويات الابتدائية والثانوية والعليا - هو أكثر الصيغ التعليمية شيوعاً. والتعليم العرضي - وهو عملية غير منظمة تستمر مدى الحياة يكتسب بها المرء المعارف والمهارات والاتجاهات من خلال التجربة والاتصال

---

(١) Second chance

(٢) Formal .

(٣) Nonformal .

(٤) Informal .

بالغير - يوفّر أساساً هاماً دون أن يكون بديلاً للتعليم النظامي والتعليم والتدريب غير النظامي. والتعليم غير النظامي - وهو نشاط تعلمي منظم ومنهجي يتم خارج دائرة التعليم النظامي - ليس بديلاً لأي نظام للتعليم ولا طريقاً مختصرة لتعليم مجموعة من الناس بصورة سريعة. بل هو بالأحرى وسيلة لتأمين فرصة ثانية للتعلم للذين فاتهم الالتحاق بالتعليم النظامي. إنه يمكّن فقراء الريف والمدن من اكتساب المعرفة والاتجاهات والمهارات المفيدة في إطار برامج التنمية المتكاملة(١)، وتقديم مجموعة واسعة من نشاطات التعلم المرتبطة بالعمل ارتباطاً مباشراً. ويعتبر تحدياً، في الوقت الحاضر، تصميم هذه البرامج ووضعها موضع التنفيذ، من أجل تحقيق هذه الأهداف نتيجة لتنوع هذه الحاجات وللندرة النسبية للخبرات التي يمكن الاعتماد عليها.

التنمية التربوية الكمية

سلّمت جميع الحكومات بمسؤولياتها عن تزويد مواطنيها بالتعليم الأساسي بأسرع ما يمكن. ومع بعض الاستثناءات وقع الاختيار على التعليم النظامي الذي يستغرق ما بين ثلاث وتسع سنوات، ليكون أداة لتقديم هذه التربية لمن هم في سن الالتحاق بالمدرسة(٢). وما زالت فترة المرحلة الابتدائية بسنواتها الست القاعدة الأكثر قبولاً، رغم أن بعض الدول الأكثر فقراً قد خفضت مؤخراً عدد السنوات، بينما رفعته بعض البلدان النامية ذات الدخل المتوسط الأعلى وذات الدخل العالي.

ارتفع عدد تلاميذ المستوى الابتدائي المقيدين في البلدان النامية من حوالى ١١٧ مليوناً في سنة ١٩٦٠ إلى ما يزيد على ٢٣٦ مليوناً في سنة ١٩٧٥. وبالمثل ارتفع متوسط نسب التسجيل في المستوى الابتدائي لجميع أنواع الدول حسب نصيب الفرد من الدخل. غير أن معدل الزيادة نقص في كل الفترات الخمسية (انظر الملاحق ١، ٢، ٣،). وعلى الرغم من أن توسع التعليم في المستوى الابتدائي قد ضيق فجوة عدم الانتساب المدرسي - أي الفرق بين من هم في سن التسجيل وبين المسجلين فعلاً - في البلدان من فئتي الدخل الأكثر ارتفاعاً فإن هذا التوسع لم ينته إلى هذه النتيجة في البلدان ذات مستويات الدخل الأقل. وزاد، تبعاً لذلك، إجمالي عدد الأطفال غير المسجلين بالمدارس (انظر الملحق رقم ٤). وقد ألقت إسقاطات سنة ١٩٨٥ مزيداً من الضوء على هذه المشكلات (انظر الشكل رقم ١).

ولإبقاء فجوة عدم الانتساب المدرسي ثابتةً - أي أن لا يزيد عدد الأطفال فيما

---

(١) Integrated Development.

(٢) School-Age.

بين السادسة والحادية عشره غير المسجلين بالمدارس عن مستواه في سنة ١٩٧٥ - يتعين على البلدان المنخفضة الدخل أن تحقق نسبة تسجيل قدرها ٦٦٪ ممن يقعون في فئة العمر ٦ - ١١ سنة، بينما تكون نسبة التسجيل ٦٨٪ في بلدان الدخل المتوسط الأدنى. ولكن إذا استمر نمو الانتساب المدرسي، في تلك البلدان، بمعدل الفترة فيما بين سنتي ١٩٧٠ و ١٩٧٥، فسوف تحقق في الوصول إلى هذه الأهداف المتواضعة. أما مجموعتا البلدان في إطار الدخل المتوسط (التي يزيد فيها دخل الفرد عن ٥٢١ دولاراً بأسعار سنة ١٩٧٥)، فإذا حافظتا على معدلات النمو التي أحرزتها في الفترة فيما بين سنتي ١٩٧٠ و ١٩٧٥ ستتمكنان بحلول سنة ١٩٨٥، من تضييق فجوة عدم الانتساب المدرسي والتوصل إلى نسبتي تسجيل قدرهما ٨٠٪ و ٨٩٪ على الترتيب.

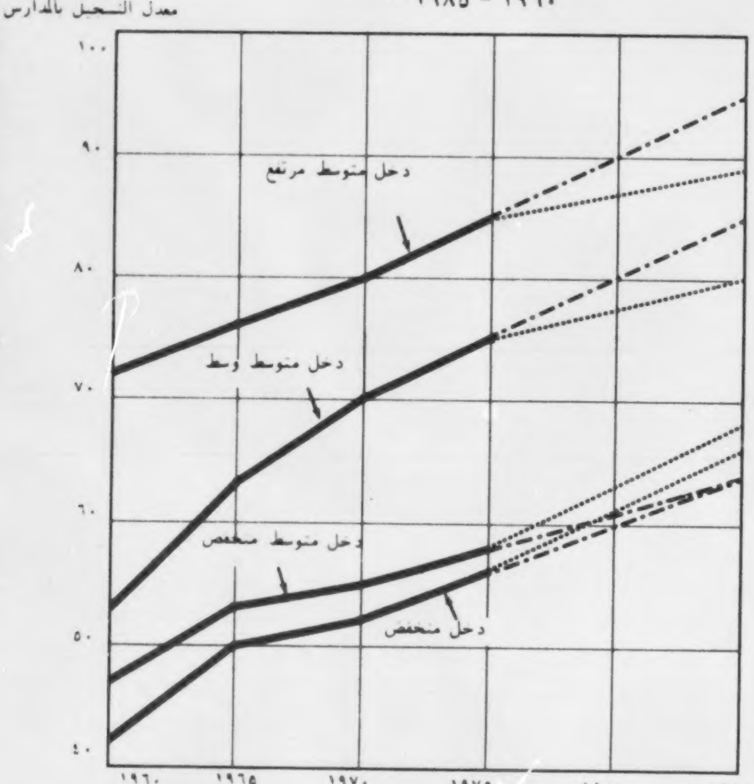
ومن الواضح أنه إلى أن يتحقق التعليم الابتدائي الكلي(١) (أي تعميم هذا التعليم)، سيكون هناك تنافس على الموارد فيما بين (١) زيادة عدد السنوات وتحسين نوعية التعليم المقدم للمنتسبين إلى المدارس و(٢) توسيع مدى الانتساب في مرحلة التعليم الابتدائي. والتنافس، بمعنى آخر، هو بين التوزيع الرأسي والأفقي للخدمات. فلقد زاد التسجيل في التعليم العالي في البلدان النامية بمعدل أكبر من التسجيل في التعليم الثانوي، الذي زاد بدوره بمعدل أعلى من معدل التسجيل في المستوى الابتدائي (انظر الملحق رقم ٢). وتفسر معدلات التسجيل الأكثر ارتفاعاً، إلى حد ما، بكون معدلات التسجيل الأولية منخفضة في المستوى الثانوي والمستوى الثالث. ولعل ترتيب معدلات الزيادة هذا حسب مستوى التعليم، يسير على نحو كبّير في اتجاهات موازية لاتجاهات النمو في البلدان المتقدمة على الرغم من أن نسب التسجيل في المستويين الثانوي والثالث في البلدان النامية لم تزل أقل بكثير من النسب النظيرة في البلدان المتقدمة (انظر الملحق رقم ٣). لذلك يمكن التساؤل حول ما إذا كان الاستثمار في المستويات العليا للتعليم أسرع مما يجب في بعض الحالات، وربما على حساب حاجات المجتمع الأخرى، وحول ما إذا كانت لمطالبات الجماعات الأكثر تعبيراً وفعالية في المجتمع، في غضون الستينات، بمزيد من تعليم ثانوي وعال ممول رسمياً، آثار سلبية بالإضافة إلى الآثار الإيجابية. وعلى أية حال، فقد شهدت السبعينات مفاهيم جديدة للتنمية، واتجاهاً متزايداً بين الحكومات للمساواة بين المواطنين، كل ذلك لمصلحة ديموقراطية التوزيع في التعليم، وبخاصة في المستويات الدنيا

---

(١) تشير عبارة «التعليم الابتدائي الكلي» (Universal Primary Education) إلى وضع يكون فيه جميع الأطفال الذين تترواح أعمارهم بين السادسة والحادية عشره منتسبين إلى المدارس.

الشكل رقم (١)

معدلات تسجيل الأطفال ٦ - ١١ سنة
وفقاً لمختلف فئات الدخل
١٩٦٠ - ١٩٨٥(١)



..... إسقاطات تفترض ثبات فجوة عدم التسجيل بالمدارس عند مستوى فجوة ١٩٧٥

-.-.- إسقاطات مبنية على أساس معدل نمو يساوي المعدل الذي تحقق خلال ١٩٧٠ - ١٩٧٥

---

(١) لتحديد مجموعات البلدان حسب الدخل، ارجع إلى الملحق رقم (١)

وعلى الرغم من تأكيد الحكومات على توفير فرص التعليم، وإدراكها لأهمية الدور السياسي المتزايد للتربية، فما زالت نسبة كبيرة من الأولاد في بلدان عديدة، منتسبة في المدارس الخاصة. وبيانات التعليم الخاص غير كاملة نتيجة لصعوبة جمع المعلومات وتنوع تعاريف المعاهد الخاصة. ومع هذا، تشير البيانات المتاحة إلى انخفاض طفيف في نسبة القيد في المدارس الخاصة في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية العامة بين سنتي ١٩٦٥ و١٩٧٣. غير أن هناك خمسة بلدان على الأقل، في سنة ١٩٧٣، بلغت فيها نسبة التلاميذ المسجلين في المدارس الابتدائية الخاصة ٥٠٪ أو أكثر، وأربعة عشر بلداً وصلت فيها هذه النسبة ٢٣٪ أو أكثر (انظر الملحق رقم ١٦). وكانت نسبة القيد في المدارس الثانوية الخاصة كذلك ٥٠٪ أو أكثر في سبع دول و٢٥٪ أو أكثر في ثمان وعشرين دولة. وهناك أيضاً تفاوت واضح بين المناطق؛ فبينما حجم التعليم الابتدائي كبير في إقليمي أمريكا اللاتينية وإفريقيا وآخذ في التناقص قليلاً في آسيا وأوروبا، فهو صغير نسبياً وآخذ في النقصان بسرعة أكبر في إقليم آسيا وإقليم أوروبا والشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

التنمية التربوية النوعية

كانت الخطط والبرامج التربوية في البلدان النامية. خلال الستينات تهدف إلى التوسع في الانتساب المدرسي أكثر من تغيير طبيعة التربية. ورغم أن البلاد المستقلة حديثاً قد بدأت تستبدل بالعناصر الأجنبية في مناهجها محتوى يتصل بثقافاتها وظروفها القومية، فإن هذه التغييرات لم تعدل، جوهرياً، النواحي الأخرى من النظم التربوية مثل هيكلية المراحل التعليمية، ولغة التدريس، والروزنامة المدرسية، وتقنيات التدريس والامتحانات.

ومع هذا ظهرت، في غضون الستينات، اتجاهات معينة: تأكيد قويّ على الاعتماد الذاتي والذاتية القومية الأصيلة، ومفاهيم موسعة للتنمية، واهتمام بقدرة النظم التربوية على الوفاء بالطلب المتزايد على التعلم. وكان التأكيد، في خطط التنمية التربوية المعدّة في أواخر الستينات وأوائل السبعينات، على الأهداف النوعية. وأظهرت دراسة ما يزيد على أكثر من خمس وثلاثين خطة لسبع عشرة دولة، الاهتمام بالأمور التالية: (١) العدالة الاجتماعية، (٢) تطوير تدريس العلوم، (٣) تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية للنظم المدرسية، (٤) توثيق صلة التربية بالحاجات الوطنية، وذلك مثلاً بإنتاج الكتب المدرسية المناسبة وتعديل المناهج

---

(٢) تشير عبارة «الكفاءة الخارجية» إلى أثر التربية في تنمية المجتمع الاقتصادية والاجتماعية بصورة عامة.

الدراسية، وإصلاح البنية التعليمية وتوجيه الجامعات إلى البحث حول المشكلات المحلية، (٥) إيجاد طاقات وطنية للإدارة والبحث في المجال التربوي.

وكانت الاتجاهات الجديدة سائدة في ثلاثة مجالات: وثاقة الصلة بين التربية والمجتمع، واستخدام اللغة، وجعل التنمية التربوية عملية مؤسسية. واشتقت قضية الوثاقة من وظيفة التربية في تحديد ودعم تقاليد البلد التاريخية، والثقافية، والدينية، وإشباع حاجات التعلم ككيان حديث متغير. وقضية الوثاقة، إذن، تنطوي على عملية إعادة صياغة مادة التربية فكرياً لكي تؤكد « الخصيصة الوطنية للتربية » في اتجاه « الأصالة والعصرية » اللتين تعتبران « توليفة فعّالة لرفض أنماط مستوردة وصيغ جاهزة، وذلك على مستوى المؤسسات ومستوى المحتوى »(١). ومفهوم وثاقة صلة التربية بالحاجات القومية لا يختص بعلاقة الحياة والثقافة الوطنيتين والعالم الخارجي فحسب، ولكنه يختص أيضاً بالحاجات التربوية لمختلف الجماعات السكانية في البلد الواحد، وعلى الخصوص جماعات الريفيين، والنساء، والمهاجرين، والجماعات العرقية.

وفي البلدان التي أصبحت فيها اللغات الأجنبية وسائط التدريس، فإن مجهودات الارتقاء بوثاقة صلة التعلم تشمل إحياء اللغات الوطنية. ومن المفهوم أن هذه القضية ذات حساسية من الناحيتين السياسية والثقافية. غير أنه في كثير من البلدان بدأت فعلاً برامج البحث وإصلاح المناهج الدراسية لإعادة إدخال اللغات المحلية في النظام التربوي. وفي بعض البلدان، مثل مالي، أنشئت مكاتب اللغة والأدب لتنسيق سياسة اللغة، وتعليم القراءة والكتابة، وإعداد المناهج. وفي بلدان أخرى مثل مصر بذلت مجهودات لاستنباط مجموعة من المفردات الفنية في المجالات التخصصية. إلا أن التشديد على اللغات المحلية قد يقلل من إتاحة فرص التحصيل التربوي أمام الأفراد، ويحد من قدرة بعض الجماعات أو البلدان من الوصول إلى مجموعة من المعارف الدولية.

ويتجه العديد من البلدان النامية إلى استخدام اللغات المحلية في السنوات الأولى للتعليم النظامي، نظراً لأن تعلم القراءة والكتابة يتم في أقصى درجة من اليسر عن طريق اللغة التي يتكلمها الدارس فعلاً. ومع هذا، فليس هناك من دليل باتّ وحاسم على أن المقدرة على تعلم لغة ثانية يمكن الحصول عليها بيسر أكبر إذا كان الطالب يعرف القراءة والكتابة فعلاً بلغته الأصلية. ويبدو، في الواقع، أن هناك دراسات تشير إلى أنه ليس من المحتمل أن ينجح تعلم القراءة والكتابة بلغة

---

(١) القرار الذي اتخذ في مؤتمر وزراء التعليم الأفارقة المنعقد في لاجوس، نيجيريا سنة ١٩٧٦.

ثانية قبل أن يتم التدريب شفوياً على اللغة الجديدة. وفي الوقت نفسه، فمن الواضح أن البرامج ثنائية اللغة لا تؤخر تقدم الأطفال في لغتهم الأصلية. وفي مجال تدريب الكبار على القراءة والكتابة، فإن التدريس باللغة المحلية هو الأمثل، نظراً لأن معرفة اللغة الثانية ليس في العادة هدفاً. وقد يكون استخدام الوسائل السمعية والبصرية، في بعض الأحايين، ضرورة إذا لم يكن تعلّم القراءة والكتابة ممكناً عن طريق لغة منطوقة مشتركة.

لقد واجهت المحاولات المستمرة لاستخدام اللغات المحلية مشكلات تنفيذية، فالتواجد في كثير من البلدان بين اللغات الدولية والإقليمية جعل وضع سياسة واضحة وعملية أمراً صعباً. ولا يكون التنازع بين اللغات القومية والأجنبية فحسب، بل بين اللغة القومية واللغات المحلية أيضاً. فهناك صعوبة في استخدام اللغات المحلية في مستويات التعليم النظامي العالي وفي تدريب الفنيين والمهنيين حتى حيث تستخدم هذه اللغات على نطاق وطني. وفي مستوى التعليم الثانوي، مثلاً، يقف الاعتماد السابق على الكتب الأجنبية والمدرسين الأجانب، وهو غالباً ما أتيح من خلال برامج المعونة، حائلاً دون التحول إلى اللغة القومية. وفي التعليم العالي يخلق الاعتماد على المصادر الخارجية للمعرفة والتدريب العالي ونتائج البحث المستمرة، مشكلات إضافية.

ومن أجل إضفاء الصفة الوطنية على النظام لتربوي، وجعله وثيق الصلة بحياة الأمة، وحتى يستجيب للتعقيدات المتزايدة، عمد كثير من البلدان النامية إلى إنشاء وحدات للتخطيط، والبحث والتنمية غالباً بدعم من الوكالات الدولية. ومما يؤسف له أن العديد من هذه الوحدات يشكو من نقص في الموظفين المدربين، وغيبة خطط التنمية القومية والبيانات الأساسية، وعدم وجود القدر اللازم من الكفاءة من جانب الهيئات القائمة على التنفيذ، والافتقار على جميع المستويات كافة إلى اتفاق عام على سياسات وبرامج التربية. ومع هذا، فقد بذلت، في السنوات الأخيرة، مجهودات للوصول إلى اتفاق وطني عام حول الخطوط العريضة للتنمية التربوية. ففي سنة ١٩٦٩ مثلاً شكلت في الفلبين لجنة رئيسة لمسح أوضاع التربية ووثاقة صلتها بأهداف التنمية، ثم وضع خطوط عريضة للتنمية التربوية. وفي ساحل العاج، أجريت عملية إعادة نظر واسعة المدى وعلى نطاق وطني للنظام التربوي. كما أجرت عمليات فحص مماثلة كل من اللجنة الوطنية للأهداف والسياسات التربوية في كينيا(١) ولجنة الإصلاح التربوي في بيرو(٢) والمركز التربوي

---

(١) National Committee on Education Objectives and Policies

(٢) Commission for Educational Reform

للبحوث والإنماء في لبنان وهيئات مماثلة في بلدان أخرى.

ولقد زادت الرغبة في إدخال تحسينات على نوعية التعليم بشكل ملحوظ. غير أن مشكلات خطيرة ظلت قائمة في سبيل وضع التجديدات موضع التنفيذ. ومن المتوقع القيام بمجهودات جادة في العقود القادمة من أجل جعل نظم التربية ملائمة وذات صلة بواقع المجتمع وحاجاته. وسوف تتضمن التدابير وضع مناهج جديدة وإنتاج وتوزيع مواد تعليمية أفضل، وتدريب المعلمين على أساليب تربوية جديدة، واستخدام اللغات المحلية كلما كان ذلك ممكناً، وأهم من ذلك كله - تنمية القدرات الوطنية على تحليل وتصميم وإدارة النظام التربوي.

قضايا رئيسة تواجه التنمية التربوية

حدث تقدم هائل في التنمية التربوية في غضون الخمسينيات: زيادة لم يسبق لها مثيل في الانتساب المدرسي، وتكوين كادرات القيادات المحلية، وتنظيم أفضل لنظم التربية ومؤسساتها وامتدادها لمجالات لم يسبق أن وصلتها من قبل. وبرغم هذه الإنجازات المثيرة للإعجاب، ونتيجة لها إلى حد ما، ظلت التربية تواجه معضلات تعرقل تطورها: أولها أن أعداداً غفيرة ما زال يعوزها التعليم الأساسي: مائتان وخمسون مليون طفل وستمائة مليون بالغ لم يحصلوا لا جزئياً ولا كلياً على قسط من التعليم النظامي. إن مشكلة «الانفجار التلميذي»(١) آخذة في التفاقم مع ارتفاع نسبة الأحداث إلى جملة السكان في بلدان العالم النامي. كما أن زيادة الطلب على التعليم تفوق إمدادات الموارد المادية بصورة هائلة. وبالإضافة إلى ذلك فإن فرص التعليم موزعة داخل البلدان، توزيعاً غير عادل. وثاني هذه الصعاب أن عدم كفاءة النظام التربوي تبقي على كل من عدد طلاب المدارس ونوعية التعليم الذي يتلقونه في مستوى أدنى بكثير مما قد تسمح به الموارد المتاحة. وتبعاً لذلك، فإن نصف الذين يدخلون التعليم الابتدائي يصلون إلى الصف الرابع، ويحتل المعيدون ما بين ١٥٪ و ٢٠٪ من مقاعد المدارس. كما أن الإنجاز الأكاديمي دون المستويات المطلوبة. وثالثها، أن هناك نوعاً خطيراً من عدم الكفاءة الخارجية يتمثل في أن نسبة مرتفعة ممن يتركون المدارس سواء بالتخرج أو بغيره، لا يجدون عملاً مناسباً. ورابعها، أن القدرة على إدارة قطاع التربية ومدى استمرارية البحث العلمي في مجالاتها لا تتواكبان مع تعقد هذا القطاع وأهميته الحيوية. فالكثير متوقع من التربية التي لها

---

(١) Pupil Explosion

جذور معقدة في العديد من فروع المعرفة العلمية والفنية التي لكل منها مجموعة معارف خاصة بها. وفوق ذلك، فقاعدة التحليل والتجريب والمقدرة عليهما في مجال التربية، في البلدان النامية، غير كافيين بالمقارنة بمعظم الحقول الأخرى. لقد أظهرت التجربة أنه ما لم تدر أنظمة التربية على نحو جيد وتوجه ناحية البحث العلمي، فإنها تصبح عتيقة، ومضياعة، ومنقطعة العلاقة بالحاجات الوطنية المتغيرة. وأخيراً فإن سياسات وبرامج توسيع وتحسين هذه النظم يعيقها عدم كفاية الموارد المخصصة لها.

وهذه القضايا الخمس الرئيسة مبحوثة إلى حدّ أبعد في الفصول من الثالث إلى السابع، حيث جرى تحديد نطاق كل قضية وقدرها بدقة، ثم اقترحت مجموعة من الاستراتيجيات والسياسات المتعلقة بها.

الفصل الثالث

التوسع والتكافؤ في الفرص التعليمية

طبيعة القضية ونطاقها

في كانون الأول/ديسمبر ١٩٤٨ أقرت الأمم المتحدة إعلانها العالمي لحقوق الإنسان. وتنص المادة السادسة والعشرون منه على أن: «لكل شخص الحق في التعلّم، ويجب أن يكون التعليم على الأقل بالمجان في المراحل الأولى والأساسية... وينبغي أن يعمّم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة.»(١). وبعد عقود ثلاثة لا يزال هذا الهدف بعيداً عن التحقيق. وفي البلدان النامية أقل من ٦٥ في المائة من الأطفال بين سن ٦ و ١١ سنة منتسبون إلى المدارس، ومن بين هؤلاء لا يصل إلى الصف الرابع إلا حوالى ٥٠ في المائة فقط. وقد بلغت نسبة انتساب مجموعات التلاميذ البالغين من العمر ١٢ الى ١٧ سنة و ١٨ الى ٢٣ سنة حوالى ٣٨ في المائة وتسعة في المائة على التوالي: ويختلف الموقف كثيراً بين المناطق الإقليمية والدول (انظر الملحق رقم ٧).

وإذا استمرت هذه الاتجاهات الملحوظة فيا بين ١٩٦٠ و ١٩٧٥ ، فإن معدل نسبة الانتساب المدرسي للبلدان النامية في ١٩٨٥ - وفقاً للإسقاطات - سيكون ٦٨ في المائة من مجموع الذين هم بين سن ٦ إلى ١١ و ٤٢ في المائة من مجموع الذين بين سن ١٢ إلى ١٧ و ١٢ في المائة من مجموع الذين هم بين سن ١٨ إلى ٢٣ . وفضلاً عن ذلك ستستمر الفوارق في انتساب التلاميذ بين الدول والبلدان الإقليمية. وعلى سبيل المثال، فإن سبعة فقط من بين بلدان أمريكا اللاتينية الأربعة والعشرين، والتي تؤلف ١٨ في المائة من سكان الإقليم، سيكون الانتساب فيها أقل من ٨٠ في

---

(1) United Nations. *A Compilation of International Instruments of the United Nations.* (New York: UN. 1967).

المائة من الذين تتراوح أعمارهم بين سن ٦ إلى ١١ سنة. ومن ناحية أخرى سوف تهبط نسبة التسجيل عن هذا المستوى في ٢٨ من بين البلدان الأفريقية الستة والأربعين والتي تمثل ٧٧ في المائة من سكان الإقليم، وفي ١٤ من بين البلدان الآسيوية السبعة والعشرين التي تمثل ٨٨ في المائة من سكان الإقليم. وبالإضافة إلى ذلك سوف يزيد عدد الأحداث الذين لا يذهبون الى المدرسة في البلدان النامية بحوالى ٣٠ مليوناً. ولكي يتسنى الاحتفاظ بنسبة التسجيل السائدة في المستوى الابتدائي، فإنه يتعين أن يزيد التسجيل بنسبة حوالى ٣٠ في المائة بين ١٩٧٥ و ١٩٨٥.

كذلك فإن تأمين التعليم الإلزامي للمجموعة المستهدفة من السكان البالغين- المحددة هنا بمن هم بين سن ١٥ و ٤٥ سنة- غير كافٍ. فبينما انخفضت نسبة الأميين من الكبار في البلدان النامية من ٤٤ في المائة الى ٣٢ في المائة بين ١٩٥٠ و ١٩٧٥، فإن أعدادهم المطلقة تزداد باطراد. فقد ارتفع عدد الأميين من ٥٤٤ مليوناً في سنة ١٩٧٠ إلى قرابة ٦٠٠ مليون قبيل نهاية ١٩٧٨، ولا يتوقع له أن يهبط قبل سنة ٢٠٠٠. وأثناء الخمسينات والستينات قامت أكثر من مائة من البلدان بالإنفاق على برامج عامة لمحو الأمية بين الكبار. وكانت هذه البرامج تقدم غالباً كبديل للتعليم الابتدائي، ولكنها استعانت عموماً بمعلمي المدارس الابتدائية. ونظراً إلى أن هذه البرامج قلما أثبتت فعاليتها، فإن اليونسكو قامت في أواخر الستينات بتنفيذ برنامج وظيفي (يتصل بعمل معين) على أساس تجريبي، وبتركيز أكثر تحديداً وتوجيهاً. ولم يقصد بالمشروعات الواردة ضمن هذا البرنامج أن توجه إلى عامة الجماهير، ولكنها أخفقت على العموم حتى باعتبارها مشروعات تجريبية.

وبالإضافة إلى ذلك ثمة، ضمن البلد الواحد، عدم تكافؤ في الفرص التربوية، مبني على الجنس (الذكورة والأنوثة) وعلى الوضع الاقتصادي الاجتماعي، وعلى الخلفيات الإقليمية والريفية والمدينية وأحياناً العرقية. ومن بين جميع عوامل التفاوت ليس ثمة عائق للتنمية أعظم من التفاوت المبني على الجنس (الذكورة والأنوثة). وإذا كان استمرار الزيادة السكانية أكبر عائق في وجه تحسين الظروف العامة للمعيشة، وإذا كانت أوضاع النساء الاجتماعية والاقتصادية والتربوية تؤثر بدرجة هامة على مستويات الخصوبة، فإن فرص التعليم المتاحة للنساء تكون ذات أهمية حاسمة. وتوضّح البيانات الإجمالية عن سنة ١٩٧٧ بالنسبة للبلدان النامية كمجموعة، قيام تباين شاسع بين قيد الذكور والإناث في المدارس مقارناً بالمساواة الفعلية في البلدان المتقدمة (انظر الملحق رقم ٧). وبينما بلغت نسبة تسجيل الذكور بين سن ٦ و ١١ : ٧٢ في المائة في البلدان النامية، فإن نسبة تسجيل الإناث بلغت فقط ٥٦ في المائة. وبالمثل بلغت نسبة تسجيل الذكور والإناث بين سن ١٢ و ١٧

سنة: ٤٤ في المائة و ٣٢ في المائة على التوالي. لكن توجد في داخل هذه المعدلات مجموعات إقليمية من البلدان وبلدان منفردة حيث نسبة انتساب الإناث فيها أقل. في سنة ١٩٧٦ مثلاً، بلغت نسبة الإناث من بين مجموع الأطفال المسجلين في الصف الأول الابتدائي ١٦ في المائة في افغانستان، و ٢٢ في المائة في نيبال، و ٢٩ في المائة في تشاد، و ٣٤ في المائة في باكستان (هذه المعلومات مستمدة من الملحق رقم ٨).

إن آثار العوامل الأخرى على التسجيل بالمدارس مثل الفروق الإقليمية، والإقامة في المدينة أو الريف، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، والأصل العرقي أحياناً لا يمكن دائماً تمييزها بوضوح نظراً إلى أنها تتواجد معاً. ولكن سرد قليل من الأمثلة يمكن أن يوضح الظروف المشتركة في العالم النامي: ففي عام ١٩٧١ بلغ معدل التسجيل على مستوى البلد كله في البرازيل ٩٢ في المائة بالنسبة لسكان المدن، و٥٢ في المائة فقط بالنسبة لسكان الريف. وفي ١٩٧٤ بلغ معدل التسجيل في الولايات الست الشمالية في نجيريا، حسب التقديرات الأولية، ١٤ في المائة في المستوى الابتدائي و ٢ في المائة في المستوى الثانوي، بينما بلغت المعدلات في باقي الولايات مجتمعة ٧٦ في المائة في المستوى الابتدائي و ٦ في المائة في المستوى الثانوي. وفي ١٩٧١ حققت اندونيسيا نسبة تسجيل وطنية إجمالية بلغت ٨٠ في المائة في سنوات المرحلة الابتدائية، و ١٨ في المائة في سنوات المرحلة الثانوية الست. ومع ذلك يوضح التوزيع التفصيلي حسب فئات الأعمار المقابلة وجود فجوة تبلغ ١٥ نقطة مئوية بين أطفال الريف وأطفال المدن في السنة الأولى في المدارس الابتدائية، وترتفع إلى حوالى ٤٠ نقطة مئوية قبيل السنة النهائية في المدرسة الثانوية.

وتواجه الجهود الرامية إلى توسيع فرص التعليم وتحقيق التكافؤ فيها عديداً من العقبات، أبرزها وأكثرها حدوثاً هو قلة الموارد - ولا يقتصر الأمر على الموارد المالية بل يمتد ليشمل الموارد المادية والبشرية. تلي ذلك الظروف الجغرافية والسكانية - مثل بُعد المسافات، وانخفاض الكثافة السكانية، وفقر البيئة، وتخلف المواصلات؛ مما يجعل إنشاء المدارس وإمدادها بالكتب والتجهيزات والمعلمين المؤهلين مهمة صعبة ومكلفة. وتنشأ مجموعة أخرى من العوائق من خصائص البلد الثقافية والاجتماعية السياسية. فقد لا يتم التوسع في التسجيل بالمدارس مثلاً خوفاً من تهديد المصالح الخاصة، وقد يحدّ من تعليم الإناث بعض العوامل الثقافية. وأخيراً يفتقد كثير من البلدان القدرة التحليلية والإدارية على إدراك وتنفيذ أساليب بديلة وأكثر فعالية في توسيع فرص التعليم وإقامتها على أسس من التكافؤ.

إن توفير التعليم الأساسي لمن هم خارج المدارس تعوقه. بالإضافة إلى ذلك، عوامل أخرى. من ذلك أن يكون السكان المعنيون مشتتين، وحاجاتهم وأمانيهم

غير متجانسة، بينما أنواع التعليم والتدريب المطلوبة عديدة ومتنوعة وصغيرة النطاق غالباً. كما أن العائدات، خصوصاً من المهارات الحياتية، غير واضحة. ولذلك فإن التقبل الشعبي غير مؤكد. كما أن المشروعات التجريبية لا يمكن تكرارها على نطاق واسع بسهولة.

ومن الواضح أن الانتساب المدرسي لا تحدده فقط فرص التعليم المتاحة، وإنما تحدده كذلك درجة نفعه. ومن غير الواقعي أن نفترض أنه إذا عرضت خدمة تربوية فإن من قُصد أن ينتفعوا بها سيقبلونها أوتوماتيكياً. فبعض الجماعات قد تكون، لأسباب اجتماعية أو اقتصادية، غير مبالية بالتعليم المقدم لها، أو قد لا تعتبره مساوياً لما كان يمكن أن يجنى مادياً بدل الانتساب المدرسي. ويبدو انخفاض الطلب على التعليم واضحاً في مشروعات كثيرة حيث تشير المعدلات المنخفضة للقيد المدرسي والمعدلات المرتفعة للتسرب من الدراسة إلى أن الفقراء، بكل بساطة، «لا يشترون» الخدمة. ومن غير المحتمل أن تتحول الحاجة إلى التعلم - كما يعرفها رجال التخطيط - أوتوماتيكياً إلى طلب فعلي من قبل جماعات معينة بالنسبة إلى أولادهم كلهم أو بعضهم. فمثلاً، نجد أن بعض الأسر لا تعتبر تعليم بناتها حاجة أساسية، لأنها تشك في أن يكون للتعليم تأثير إيجابي على عمل بناتهم وعلى حصولهن على أزواج، وعلى حياتهن العائلية اللاحقة، وعلى خصائصهن الروحية. وقد تكون تكاليف إرسال الأولاد إلى المدارس فوق مقدور الآباء. ففي الهند مثلاً يجب على ٤٠ في المائة من الأطفال بين سن ٦ و ١١ ممن لا يذهبون إلى المدرسة أن يعملوا كل الوقت تقريباً لزيادة دخل الأسرة.

تحسين فرص التعليم

ينطوي مبدأ توسيع فرص التعليم والتكافؤ فيها على أمرين[٧]: إمكانية الوصول إلى جميع الذين يمكن أن يستفيدوا من فرص التعليم في جميع أنحاء المنطقة، ونسبة قيد مدرسي متكافئة أو قريبة من التكافؤ لسائر قطاعات السكان: وبإقامة هذه الأهداف يستطيع المسؤولون عن السياسة التربوية التعرف على أوجه النقص في تأمين التربية، وترشيد الخطط لتوزيع الخدمات التربوية، ووضع المعايير لتأمين الفرص التربوية حسبما تسمح الموارد المحدودة، بتحسين آليات (ميكانيزمات) إشباع الحاجة إلى التعليم الأساسي، وحشد الموارد المحلية، وتخطيط مواقع المدارس. وحيث يكون الحصول الأولي على الخدمات التعليمية كافياً، تزداد أهمية التدابير الفعالة لخفض التكاليف بالنسبة للفرد الواحد. وفي نفس الوقت، فإنه يجب التحقق من ملاءمة الخدمات التربوية للمجتمع المعني وجودة عناصرها. وسوف تناقش هذه التدابير بتفصيلات أوفى في الصفحات التالية.

تحسين الموارد لمقابلة الحاجات التربوية الأساسية

أول عناصر استراتيجية توسيع التعليم الأساسي هو المرونة في طرائق التقديم. ففي البلدان التي لا يصل فيها التعليم التقليدي إلى جميع التلاميذ الذين وصلوا إلى سن الدراسة ثمة اتجاه متنام لاستعمال كل ما هو متاح من وسائل لأدائه ولتحويرها نحو نظام تربوي موحد. وهناك أيضاً مزيد من التجريب بالنسبة إلى الأنظمة التي يبدأ فيها تعليم التلاميذ بطرائق مختلفة، ولكنها في النهاية تصبّ في القنوات الموجهة نحو التربية المستمرة أو تقيم جسراً معها. ففي بنجلاديش مثلاً قامت ربات البيوت الملمات بالقراءة والكتابة بتعليم مجموعات تضمّ كل منها عشرة أطفال تقريباً، مدة سنتين أو ثلاث سنوات قبل التحاقهم بالمدارس النظامية. وفي أفغانستان وموريتانيا ونيجيريا تبذل الجهود لجعل مدارس تحفيظ القرآن تغذي المدارس الابتدائية النظامية. ويبحث السودان في تكييف كل من مدارس تحفيظ القرآن «ومدارس الأهلين» لتلائم منهجاً من أربع سنوات يؤدي - عن طريق فصول إضافة من الصف الخامس والصف السادس - إلى التيار الرئيسي للتعليم. وثمة عدد من الأنظمة «النووية»، حيث تقوم مجموعة من المدارس بها أربعة صفوف فقط بتغذية مدرسة بها ستة صفوف في نفس المنطقة التي تحصل منها المدرسة على تلاميذها. وهذا النهج يتيح تعليماً حده الأدنى أربع سنوات لأكبر عدد من الأشخاص مع فرصة لكل منهم للتنافس على الاستمرارية في الدراسة. وتقوم أمريكا اللاتينية بتجربة أساليب منوعة للنهج النووي.

ثانياً، يمثل التوسع الأفقي للتعليم، باعتباره حاجة إنسانية أساسية للجميع في مقابل التوسع النوعي للقلة، تنازعاً بين الأولويات يقتضي حلاً وسطاً - على الأقل في الأمدين القصير والمتوسط - في نطاق البنى الاجتماعية السائدة. ففي بعض المجتمعات الأفريقية والآسيوية، حيث تكون الوحدات الاجتماعية، كالعائلة المشتركة، وثيقة الالتحام، نجد أن «العدالة» قد تعني ضمان التحاق أقدر أعضاء الأسرة - وفي معظم البلاد أقدر الذكور - بالمدرسة الثانوية وما يليها، أكثر من كفالة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية لجميع الأشخاص.

وأخيراً، يمكن زيادة موارد التعليم الأساسي باستعمال خدمات الموظفين العامين، والمعلمين خارج المدارس، والطلاب، والعمال، وشباب القرية، والمتقاعدين، وموظفي الدفاع، وبتجنيد المنظمات القائمة في المجتمع المحلي. وفي سري لانكا، مثلاً، يتم تعليم المهارات الحياتية والإنتاجية لأغلبية سكان الريف عن طريق جمعيات التنمية الريفية.

تشجيع المبادرات المحلية والعون الذاتي

تستطيع المجتمعات المحلية أن تقوم بالمبادرة وبتعبئة الموارد المحليه، مثل العمال ومواد البناء، والتمويل، والمواهب التعليمية التي يمكن أن تمضي بغير أن تستغل في نظام على درجة عالية من المركزية. إلا أن الخطورة في نظام تربوي غير منسق بإحكام تكمن في أنه قد يؤدي إلى توزيع غير عادل للمعلمين المؤهلين والكتب والمواد، ويزيد من حدة اللامساواة التي تسعى البلدان إلى التقليل منها. ففي شمال شرقي البرازيل وشمال نيجيريا مثلاً تهبط معدلات التسجيل بالمدارس وجودة ما يقدم للطلاب عن المعدلات القومية. وذلك جزئياً بسبب الدخول المنخفضة. ومن الواضح أن المعونة المالية والفنية من جانب الحكومة المركزية سوف تكون حاسمة إلى أن يتمكن التقدم الاقتصادي والاجتماعي المحلي من دعم الجهد التربوي. وثمة مشكلة أخرى متصلة بالعون الذاتي، وهي خطر إقامة مدارس ذات نوعية منخفضة لأن طلب المجتمعات المحلية للتعليم وقدرتها على بناء مؤسسات تعليمية ورغبتها في ذلك لا يمكن أن تتكافأ مع المدخلات التعليمية الضرورية التي تقدمها الحكومة المركزية.

تخطيط مواقع المدارس

« تخطيط مواقع المدارس » تقنية تجمع بين كل من أساليب التخطيط المركزي واللامركزي. وهي تحدّد توزيع وحجم ومساحة المدارس، ونوع التعلم والمرافق المتصلة به والتي يتعين تقديمها، حيثما أمكن، وذلك على أساس مسح وتحليل للبيانات السكانية والجغرافية والاجتماعية والاقتصادية. ويعتمد نجاح هذا التخطيط على مشاركة السلطات المحلية. ونظراً إلى أنه يحقق التوزيع العادل والفعّال للموارد في جميع أنحاء البلاد، فإن مزاياه « وطنية » و« محلية » في آن واحد.

يمكن تنفيذ سياسات التوسيع العادل للنظام التربوي بكفاءة من خلال تخطيط مواقع المدارس؛ فمواقع المدارس الجديدة مثلاً يمكن اختيارها على أساس الحاجات التربوية الأساسية، أي لغرض استثارة الرغبة والمشاركة في التعلم بأسرع ما يمكن بين السكان الذين لم تكد تؤثر فيهم التنمية. ويمكن أن تقترن إقامة المدارس بإقامة مساكن للموظفين ومرافق لإقامة التلاميذ في المناطق المحرومة من المرافق السكنية. وتستطيع سياسات البناء كذلك أن تؤثر تأثيراً بالغاً في مقدرة البلد على نشر الخدمات التربوية بسرعة. فمثلاً يجب عدم تجاهل ميزة تصميمات المدارس القليلة الكلفة والتي يمكن أيضاً النسج على منوالها، وذلك مع ضرورة الالتزام بحد أدنى من المقاييس وأخذ مصروفات الصيانة في الاعتبار. ويجوز للبلدان التي ترغب في التوسع في التسجيل بالمدارس بسرعة أن تشيّد « جيلاً أول » من المدارس « ذات

العمر القصير » التي يمكن نسخها على أن يتبعها فيما بعد جيل ثان على مستوى أعلى من التشييد.

رفع مستوى الكفاءة الداخلية للنظم التربوية

ينطوي رفع مستوى الكفاءة الداخلية للنظم التربوية على تحرير الموارد البشرية والمالية لتوسيع فرص التعلم وتحسين نوعية الخدمات التربوية. وسيناقش هذا الموضوع بمزيد من التفصيل في الفصل الرابع.

زيادة الطلب على التعليم

قد يكون من الضروري، في المناطق التي تبدي نفوراً من التعلم، اتباع تدابير خاصة للتأكد من كون الخدمات التعليمية التي تقدم مناسبة للمجتمع المعني. وتشمل هذه التدابير جدولة الفترات الدراسية في المدارس الابتدائية في المناطق الريفية لتتوافق مع التقويم الزراعي، وفصل الجنسين في مدارس المرحلة الوسطى في بعض المناطق والاستعاضة عنها بمدارس مختلطة في مناطق أخرى، وإعانة الأدوات التعليمية في المناطق الفقيرة، وتقديم وجبات غذائية في منتصف النهار. وثمة اقتناع ودليل متزايد على أن أكثر الوسائل فعالية للوصول إلى الشباب خارج المدارس هي الأساليب التي تجمع، إلى جانب التعليم والتدريب، أنشطة مستمرة للكبار مثل الزراعة، والرعاية الصحية، والحرف، وتنظيم الأسرة، والصناعات المنزلية، وحتى الواجبات المدنية. وفي بعض الحالات، يمكن الالتجاء إلى نهج واسع ومتكامل للتنمية الريفية أو المدينية، ولكن لا يلزم معالجة كل أوجه النشاط في مشروع واحد لأن ذلك قد يكون خطراً. ونظراً إلى أن معظم الكبار في البلدان النامية منشغلون بمتطلبات الحياة - أو ربما بمجرد البقاء - فإن التعليم الذي يسهم مباشرة في تحسين الحياة هو وحده الذي يخلق الطلب الثابت الفعال على التعليم.

وفي الحالات التي يلزم فيها مزيد من الحوافز والاستثمارات وتمويل المصاريف المتكررة لخلق الطلب أو زيادته، يجب الموازنة بين العدالة والكفاءة. وطالما أن ثمة تأكيداً بأن توفير أماكن جديدة للطلبة ستتمشى معه زيادة متناسبة في التسجيل بالمدارس فإنه يمكن إقامة التوازن بين أهداف العدالة والكفاءة عن طريق تقنيات تخطيط مواقع المدارس. ولكن عند غياب مثل هذا التأكيد يبرز التساؤل عما إذا كان من الجائز استثمار موارد محدودة في مجالات غير مأمونة حيث تكاليف الوحدة عالية، بينما يمكن أن ينشئ الاستثمار ذاته في مناطق أخرى مثلاً ضعف الأماكن لمجموعة متساوية في الحاجة وبهذا تستخدم الموارد المضافة استخداماً كاملاً. ولذلك، فمن الضروري، قبل الاستثمار، إدراك العوامل التي تحدد الطلب على التعليم، وذلك لنتمكن من التنبؤ بمدى الاستخدام الممكن لخدمة تربوية معينة. وواضح أنه

ينبغي إيجاد آليات (ميكانيزمات) لتحديد وتحليل الحاجات كما يدركها « مستهلكو » المعروض في مجال التربية، كما ينبغي أن تنشأ قنوات الاتصال لتغذية عملية التخطيط بمثل هذه المعلومات على المستويات الإقليمية والمركزية ضماناً للتنفيذ الفعال. ويمكن إجراء هذا التحليل باستخدام الموارد المحلية، مثل منظمات المجتمعات المحلية، وموظفي الخدمات الاجتماعية في القرى والأحياء، والجماعات غير الحكومية.

تحقيق التكافؤ في نوعية المدخلات المدرسية

التكافؤ في الانتفاع بالمرافق التربوية لا يحقق، بالضرورة، تكافؤاً في استعمال هذه المواد بين مجموعات السكان. فإذا تم توفير أماكن للتلاميذ فإنه يصبح من الضروري تحديد أي العوامل تيسر الوصول إلى أنواع محددة من الحصائل التعليمية، وما إذا كانت هذه العوامل موزعة توزيعاً عادلاً. ومن المعروف أن العوامل المدرسية- المناهج، والتدريس، والمعلمين والمواد التعليمية والمرافق المادية- تفسر جانباً من الاختلاف في حصيلة التعلم. ولكن هذه العلاقة تتأثر كذلك بعوامل خارج المدرسة مثل خلفية الأسرة وخبرات الطفولة الباكرة، والتغذية. وعلى ذلك ينبغي توزيع مدخلات التعلم على المدارس بالتساوي، كما يجب تحقيق التكافؤ كذلك في نوعية المعلمين، والتدريس، والمواد التعليمية. وإذا أريد للأطفال المحرومين أن يفيدوا من فرص التعليم التي أتيحت لهم على قدم المساواة، فإنه يجب أن توفر لهم خبرات إضافية تعويضية تعليمية واجتماعية لتعويضهم عما ينقصهم. ومع ذلك فإن مثل هذه الجهود لا ينبغي التوسّع فيها إلا بعد اختبارها على المستوى التجريبي. وينبغي أن تقترن الفرص التعليمية، حيثما تيسر، بإمكانات الترقي الاجتماعي والاقتصادي مما يوفر الحافز المطلوب للإفادة الكاملة من الخبرة التعليمية.

إن التدابير التي شرحناها آنفاً ينبغي النظر إليها على أنها مكوّنات خطة شاملة لتوزيع عادل وكفؤ لجميع المدخلات في نظام التربية- ليس فقط الأبنية المدرسية، وإنما كذلك المدرسين والمواد التعليمية والأجهزة الخ... وفي أثناء توفير التعلم الأساسي فإن الاهتمام النسبي بجعله سهل المنال وبالعدالة والفعالية يتوقف على مستوى التنمية التربوية. فحين تكون معدلات التسجيل بالمدارس منخفضة (أقل من ٣٠ في المائة) فإن الاهتمام الأول- ولو أنه ليس الوحيد- هو زيادة إمكانية الوصول إلى الخدمات التربوية بجعل المزيد من المدارس تقبل مزيداً من التلاميذ. وكلما تمت نسب القيد إلى ما بين ٧٠ في المائة و ٨٠ في المائة فإن الاهتمام الرئيسي

عندئذ يجب أن يكون الوصول بالكفاءة الداخلية للنظام إلى أقصاها، وضمان التكافؤ في توزيع الموارد. ومع ذلك ينبغي ألا تنقص الجهود المبذولة لتوفير الوصول المتكافىء إلى التعليم. لأن نسبة الـ ٥ إلى ١٠ في المائة الأخيرة من الأولاد غير المنتسبين إلى المدارس تكون خدمتهم أشدّ صعوبة، وقد يحتاج الأمر إلى تدابير خاصة أما في المستويات التي تلي التعليم الأساسي فلا يتوقع من البلدان النامية أن تصل إلى نسب انتساب كاملة ويكون الاهتمام الأساسي إذن ليس جعل التعليم سهل المنال للجميع وإنما تحقيق الكفاءة، الداخلية منها والخارجية. وتحسين نوعية التعليم المدرسي وإتاحة فرص التعليم دون تمييز من ناحية الجنس أو الخلفية العرقية أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلميذ.

ويتوقف نجاح هذه الاستراتيجيات. إلى حد كبير. على درجة التزام السلطات المركزية والمحلية بالهدف الثنائي، وهو تعميم التعليم الأساسي العام وتحقيق التكافؤ في فرص التعليم الذي يليه. كما يعتمد النجاح على استعداد هذه السلطات لمعالجة المجموعات العديدة ذات المصالح والذين تمثل تكاليف زيادة فرص التعليم بالنسبة إليهم تضحية لمركزهم أو قوتهم أو ما يتمتعون به من أفضلية. وبغير التزام كاف ومهارة سياسية لحمل الأطراف المعنية على قبول التغييرات فإنه لا يمكن تنفيذ السياسات والبرامج التجديدية الواعدة تنفيذاً كاملاً.

الفصل الرابع

الكفاءة الداخلية لنظم التعليم

طبيعة القضية ونطاقها:

لمشكلة الكفاءة التربوية بعدان داخليان: تدرج التلاميذ خلال النظام مع أدنى حد من الإهدار، ونوعية التعلُّم الذي يحرزه الفرد في النظام. ويتجلى الإهدار في تدرج التلاميذ كمًّا بشكل التسرب والإعادة، في حين أن نوعية التعلم تحددها مدخلات نظام التربية ومخرجاته.

ففيا يتعلق بالتسرب تشير إحصاءات اليونسكو إلى بعض تحسن في معدلات البقاء – وهي النسبة المئوية للتلاميذ المقيدين في الصف الأول، والذين ينتقلون إلى صفوف تالية – لفوجي التلاميذ في سنتي ١٩٦٥ و ١٩٧٠. وفي مجموعة مكونة من أربع وخمسين دولة نامية وجد أن حوالى ٥٠٪ من فوج تلاميذ ١٩٧٠ لم يصلوا إلى الصف الرابع، وفي البلدان المنخفضة الدخل وصل إلى الصف الخامس ٣٧٪ من فوج التلاميذ، وهي الدرجة التي تفترض اليونسكو أن معرفة القراءة والكتابة تتحقق فيها بصفة دائمة (انظر الشكل رقم ٢ كذلك الملحق ١٠ لتبيان البقاء حسب البلد) وانتهت اليونسكو إلى القول: «ومن ثم لم تفقد مشكلة المتسربين شيئاً من خطورتها في البلدان النامية».

إن الإهدار التربوي ليس نتيجة للتسرب الدراسي فحسب، ولكن لارتفاع معدلات الإعادة التي تقدر بما يتراوح بين ١٥٪ و ٢٠٪ في التعليم الابتدائي. وتشير هذه الأرقام إلى أن عدد الأطفال المقبولين في المدرسة الابتدائية كان يمكن أن يزيد بما يتراوح بين ١٠٪ و ١٥٪ دون زيادة في التكلفة لو كانت معدلات الإعادة أقل ما يمكن (انظر الملحقين رقمي ٥ و ٩).

يستخدم الجدول رقم (١) معدلات التسرب والإعادة في أربع وخمسين دولة نامية لتكوين نسبة المدخل/المخرج في المستوى الابتدائي عن الفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٧٥. وهذا المؤشر عبارة عن عدد السنوات الدراسية لكل تلميذ أكمل المرحلة منسوباً إلى

الفترة العادية أو الفترة المقررة للمرحلة. ونظراً لوجود نوع من التطابق بين دخل الفرد في أية دولة وبين كفاءة نظام التعليم فيها، فقد رتبت الدول حسب نصيب الفرد من إجمالي الناتج القومي(١). ومع هذا فهناك مدى واسع بين أعلى دخل وأدنى معدل في كل مجموعة من البلدان كما يتضح من العمودين الأخيرين في الجدول. وأشد البلاد فقراً هي أكثر من يدفع غالياً بسبب عدم كفاءة النظام التربوي، باستثناء حالات قليلة.

الجدول رقم (١)

نسب المدخل/المخرج في ٥٤ دولة نامية، ١٩٧٠ - ١٩٧٥

فئة الدخل(٢)	عدد الدول	الوسيط	أعلى نسبة	أدنى نسبة
منخفض	١٧	١,٩٨	٥,١٦ (بوروندي)	١,٢٠ (كينيا)
متوسط منخفض	١٣	١,٦٧	٢,٠٣ (تايلاند)	١,١٤ (الأردن)
متوسط وسط	١٦	١,٤٨	٢,٥٠ (جمهورية الدومينيكان)	١,٠٣ (كوريا)
متوسط مرتفع	٨	١,٣٠	٢,٣٨ (جابون)	١,١٢ (سنغافورة)
الجملة	٥٤	١,٦٥	٥,١٦	١,٠٣

المصدر: بيانات مأخوذة من مكتب اليونسكو للإحصاء، وتم تجميعها في البنك الدولي - أنظر: *Development of School Enrollment: World and Regional Statistical Trends and Projections 1960-2000* (Paris, July 1977).

وللإعادة والتسرب أثر عكسي في عدالة أي نظام تربوي. وتبين الملامح الاقتصادية للمتسربين والمعيدين أن هاتين الظاهرتين شائعتان للغاية بين الطلبة ذوي الخلفية الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة. ويسود التسرب والإعادة على نحو خطير في المناطق الريفية أكثر مما هو في المناطق الحضرية، وبين الإناث أكثر من الذكور. وقد قامت اليونسكو ومكتب التربية الدولي بدراسة مشكلة الإهدار التربوي في هذه المجالات سنة ١٩٧٠، ثم مرة أخرى بالاشتراك مع البنك الدولي في سنة ١٩٧٩.

---

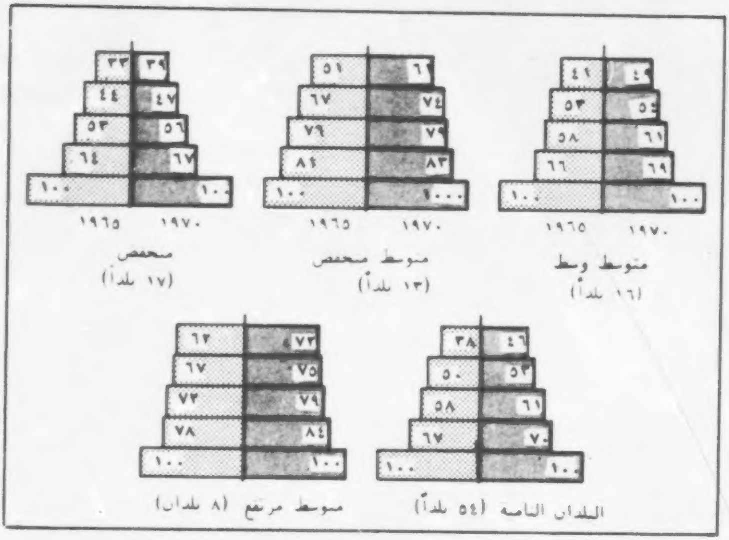
(١) GNP Per Capita.

(٢) للوقوف على تعريفات مجموعات الدول - أنظر الملحق رقم (١).

الشكل رقم (٢)

معدلات البقاء في المدارس لمجموعتي

١٩٦٥ و ١٩٧٠ حسب مجموعـــــات الدخل[١]



المصدر: نفس المصدر الخاص بالجدول رقم (١)

وغالباً ما تكون اللاكفاءة التي تصيب تيار تدرج الطلبة ملازمة لعدم الكفاءة في استخدام عنصرين شحيحين هما المعلم والحيز الذي يشغله الطالب. ومع هذا فثمة عوامل أخرى تؤثر في نسبة الطلاب إلى المدرسين مثل حجم الصفوف المدرسية، ونصاب المدرس أي عدد ساعات التدريس الأسبوعية الفعلية وعدد الحصص الدراسية الأسبوعية. فلقد زادت نسبة الطلبة إلى المدرسين بصفة عامة في التعليم الثانوي والعالي فيما بين سنتي ١٩٦٠ و ١٩٧٥، غير أنها انخفضت قليلاً في التعليم الابتدائي. ومع هذا، فهناك تفاوت واسع المدى بين البلدان المختلفة (انظر الملحق رقم ٦)؛ فمثلاً يتراوح متوسط عدد الطلاب لكل مدرس ابتدائي بين ١٩ و ٦٩، ولكل مدرس ثانوي يتراوح العدد بين ٩ و ٣٩. وهناك بالمثل إهدار في استخدام الحيز المكاني حينما تخصص المرافق المادية لصفوف أقل عدداً مما تقضي به قواعد

---

[١] لتحديد مجموعات البلدان، انظر الملحق رقم (١).

التخطيط أو حينما تستخدم هذه المرافق لجزء من الوقت الذي يمكن أن تعمل فيه المدرسة.

أما الناحية الثانية من الكفاءة، وهي الجوانب الكمية، فمسألة خلافية وغير يقينية بدرجة أكبر. ومن الضروري، إذن، تحديد القضايا بعناية. فيتعين أولاً التمييز بوضوح بين المدخل، والمخرج والناتج. فالمدخل، وهو غالباً مؤشر لنوعية التعليم، يشتمل على عناصر مثل حجم الصف، ومؤهلات المعلمين والمرافق المادية (البرامج والأجهزة والمعدات)، وسنوات الدراسة. ويشير المخرج، في المقابل، إلى التعلم الذي تم تحصيله - المعارف، والمهارات، والسلوك، والاتجاهات - سواء قيست عن طريق الاختبارات، أو الدبلومات، أو بأية وسيلة أخرى. وتشير الحصيلة إلى الآثار الخارجية للمخرج، أي قدرة الناس على أن يكونوا وافري الإنتاج اجتماعياً واقتصادياً.

ويجب، ثانياً، قياس عناصر الكفاءة بدرجة جديرة بأن يعول عليها. وتفسير النتائج كما ينبغي، وبخاصة في مجال الدراسات المقارنة بين البلدان.

وثالثاً، يلزم إقامة علاقة بين نوعية التعلم ومدخلات التعليم المختلفة من أجل تحديد المدخل الذي ينتج التعلم الأمثل. وأبرزت الدراسات الدولية المقارنة، بصورة مستقرة، نوعية منخفضة لمدخلات التعليم ومخرجاته في البلدان النامية بالمقارنة مع البلدان المتقدمة. وعلى سبيل المثال أوضحت دراسة عن تحصيل الطالب في مجال العلوم، قامت بها الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التعليمي(١) في تسع عشرة دولة، أن متوسط درجة التحصيل المدرسي في كل بلد من البلدان النامية موضع الدراسة كان أقل بكثير من متوسط مدى التحصيل في جميع البلدان المتقدمة، رغم أن نفس المواد العلمية غطيت تقريباً في مختلف البلدان حتى نهاية المستوى الثانوي.

كفاءة التعلّم

ثمة ثلاث نتائج يمكن استخلاصها من الدراسات الحديثة التي ركزت على أهمية مدخل التعليم في تحديد المخرج والحصيلة.

(١) يؤثر في التعلم كل من المتغيرات خارج المدرسة - تعليم الوالدين، والحالة الاجتماعية الاقتصادية، وأنماط تربية الطفل، والتغذية، والرعاية الصحية والتعليم فيما قبل المدرسة - والمتغيرات المدرسية كالمعلمين والكتب المدرسية وتأثير الأقران والجو المدرسي.

---

(١) International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

(٢) أثر المتغيرات المدرسية على إنجاز التلاميذ أكبر في البلدان النامية منه في البلدان المتقدمة . وواقع الأمر أن المتغيرات المدرسية، ككل، تفسر أحياناً تغير إنجاز الطلبة بدرجة أكبر مما تفسره الخلفية الاجتماعية.

(٣) الآثار الإيجابية لمدخلات المدرسة غالباً ما تكون أعظم على الأطفال ذوي الخلفية الاجتماعية الاقتصادية الدنيا، مما تكون عليه في حالة الخلفية الاجتماعية الاقتصادية العليا.

وينطوي تحسين كفاءة التعلم، إذن، على تحسين نوعية مدخلات المدرسة - المنهج، وأسلوب التدريس، ومؤهلات المعلمين، والمواد التعليمية واستخدام وسائل الإعلام - وتحسين العناصر الخلفية كالصحة، والتغذية، والتعليم قبل المدرسة.

المنهج وأساليب التدريس

جرت العادة على أن يعتبر تطوير المناهج عنصراً أساسياً في الإصلاح التربوي ووسيلة رئيسة لحل مشكلات التعليم. ومع هذا فقد أخفق تأثيره على مخرجات التعليم في أن يحقق التوقعات المنتظرة. وبعض أسباب هذا القصور معروفة تماماً. فكثيراً ما وقع خلط بين تطوير المناهج وإعادة النظر في المقررات الدراسية وتحديث الخطوط العريضة للموضوعات. ونظراً لأن تحديثات المناهج غالباً ما يسيء « المستهلكون » فهمها: فهي إما أن تقاوم أو يتم تجاهلها أو تقدم على نحو خاطئ. ولا يعدو أن يكون تغيير المناهج في البلدان النامية مجرد تطبيق لتجارب أجريت على تطوير المناهج في أوروبا وأمريكا الشمالية كما أنه غالباً ما تحول مشروعات تطوير المناهج من مستوى رائد إلى نطاق قومي دون تأمين العناصر الضرورية المكملة مثل المعلمين، والكتب الدراسية، والموارد المادية. كذلك فإن مشروعات عديدة لا تشتمل على إجراءات الضبط والتقويم التي من شأنها تيسير إجراء التعديلات الضرورية.

إن تطوير المناهج ينطوي على تقويم الأهداف التعليمية الخاصة بمخرجات والنواتج، وتحليل وتنظيم المحتوى بدقة، ووضع وإعداد الكتب المدرسية ومساقات التدريب المناسبة، والمرافق التعليمية. وعلى الرغم من أن تطوير المناهج مسألة يتخذ البلد قراره في شأنها، فإنه يمكن تطبيق المبادئ العامة التالية. يتعين، أولاً، أن يعكس محتوى المنهج بنية المعارف أي المفاهيم الأساسية، والعلاقات، والنظريات الخاصة بمختلف فروع العلم والمعرفة. ويجب، ثانياً أن تتجسد فيه ديناميات توليد المعرفة، مثل المشاهدة، والقياس، والتصنيف، والاستقراء، والاستنتاج،

والتحقق، والإدراك. ويلزم، ثالثاً، أن يتواكب مستوى العرض مع مرحلة نمو الدارس. وأخيراً لا بد من أن يعتمد المنهج في شرح محتواه وتطبيقه على بيئة الدارس. وينبغي تجنب وضع مناهج مختلفة للمحيطات المختلفة حتى لا تكون الفرص المتاحة لمجموعات السكان للوصول إلى مستويات أعلى من التعليم غير متكافئة.

وينطوي إصلاح المناهج كذلك على إدخال تحسينات على عمليات التدريس والتعلم، مثل التأكيد على الاكتشاف، والعلوم، والنشاطات العملية، والتجريب. وعلى الرغم من أن نظريات المعرفة والتعلم لم تتطور بدرجة كافية في علم النفس بحيث ينتج عنها إطار بيداغوجي لتطوير المناهج، فإنه يمكن اقتراح بعض الخطوط الهادية. (١) لا بد من إيجاد توازن بين النظرية والممارسة. فالتفاعل مع الأهداف المادية ضروري للتلاميذ عند مرحلة محددة من التطور العقلي. كما أنه يثير حب الاستطلاع والرغبة في التعلم، إلا أن التلميذ في الوقت نفسه، في حاجة إلى بنية من المفاهيم ووسيلة تواصل لتفسير المعلومات المستقاة من التجارب الواقعية. (٢) نظراً لأن طريقة الاكتشاف ليست شرطاً أساسياً للتعلم ذي المعنى، فإنه يمكن لطرائق أخرى أن تكون ذات معنى أيضاً، وقد أظهرت الدراسات باطراد أن طريقة العرض⁽¹⁾، فعالة تماماً، كطريقة الاكتشاف⁽²⁾ في نقل المعارف، رغم أن هذه الأخيرة تبدو أكثر فائدة في تنمية قدرات معرفية أعلى مثل الاستدلال المنطقي، والتفكير الخلاق. (٣) ما دام التعلم عملية مستمرة، فمن الأفضل - من الناحية الواقعية - تنظيم المنهج في صورة وحدات صغيرة أقرب إلى السلسلة المتصلة منها إلى سنوات الدراسة. وتقود هذه العملية إلى تجريب مفهوم المنهج غير المتدرج. (٤) وأخيراً فإن سرعة تحقيق مستوى معين من الإنجاز تختلف باختلاف أنواع المتعلمين وظروف التدريس. وبالتالي فإن تنظيم عمل التلاميذ حسب درجة سرعة تعلمهم وسيلة تستحق الاتباع في تدريبهم

فاعلية المعلمين

تبين من مراجعة الدراسات الدولية التي تعالج موضوع فاعلية المعلمين، بما فيها الدراسة التي أجريت بتكليف من البنك الدولي، أن اختيار المعلمين وتدريبهم، وسيلتان هامتان في رفع مستوى إحراز التعلم. ويمكن أن نميز الاتجاهات التالية:

---

(١) expository method.

(٢) discovery method.

أولها أنّ ملامح الشخصية - الاستقرار العاطفي، الانبساط(١) والجدارة بالثقة(٢) - ترتبط ارتباطاً إيجابياً بمهارات التدريس وإنجاز التلاميذ. والمدرسات غالباً ما يرضين عن مهنتهن على نحو أكبر من الرجال من زملائهن. غير أن فاعلية المعلمين بالمقارنة بالمدرسات تتوقف على الصف والمادة التي يقومون بتدريسها. وثاني الاتجاهات أنه لا يمكن الاستناد البتة على إنجاز الطلاب لدعم الافتراض القائل بأن هناك فائدة من اختيار المعلم من بيئة اجتماعية اقتصادية مماثلة لبيئة التلاميذ. وثالثاً، تميل مؤهلات المعلمين - التأهيل، والشهادات الرسمية، والتحصيل التعليمي والمعرفة - إلى التأثير في سلوكهم بصورة إيجابية. غير أن سياسات ترفيع مؤهلات المدرسين دون حدود، ليس لها ما يساندها. وبالإضافة إلى ذلك، ففي بعض البلدان لم يكن لتدريب المعلمين أثر إيجابي في إنجاز التلاميذ. وبدلاً من إضافة درجة جامعية أو استبدالها بدرجة مهنية، فمن الأهم تحسين طرائق التدريب والاختيار وتنمية معارف المعلم، ومهاراته في مجالات معينة. ولعل للطرائق والوسائل الفنية العامة، مثل التعليم بأسلوب التدريس المصغر(٣) - الذي يشجع المتدربين على تقويم أدائهم، ويمكّنهم من مشاهدة حالات التدريس الفعلية والاشتراك فيها - دوراً فعالاً في تشجيع إحداث التغييرات المرجوة في سلوك المعلمين. ورابع الاتجاهات هو أن توقعات المعلمين الإيجابية من الطلاب لها شأن في أدائهم الناجح. وأخيراً، فالتدريب أثناء الخدمة(٤) جعل المعلمين أكثر تأثيراً في وظائفهم، وبخاصة بعد اكتساب خبرة سنوات قليلة في التدريس.

ورغم تأثيرات المعلمين المعروفة على الكفاءة التعليمية، فإن لدى معظم البلدان النامية نسبة مرتفعة من المعلمين غير المؤهلين، وبرامج تأهيل ضعيفة النوعية والتجهيز، وبرامج عشوائية للتدريب أثناء الخدمة. وحلول هذه المعضلات معقدة. إنها تتطلب التوسع في مرافق التدريب، وإخضاع التدريب أثناء الخدمة لقواعد منهجية على أساس دائم. وتحسين نوعية برامج التدريب عن طريق إدخال طرائق

---

(١) extroversion

(٢) Dependability.

(٣) Microteaching «التدريس المصغر» شكل من أشكال تدريب المعلمين، وفيه يقوم المتدرب بتدريس جماعة صغيرة من التلاميذ لمدة تتراوح بين خمس وعشر دقائق، ليتدرب على ممارسة مهارة أو طريقة تعليمية واحدة. ويسجل الدرس عادة بالفيديو، ثم يناقش من قبل المتدرب، والمشرف، وفي بعض الأحيان زملاء المتدرب، ويستخدم الدرس أساساً لإعادة تخطيط وممارسة نفس المهارة من جديد حتى إتقانها.

(٤) in-service training.

وتقنيات للانتقاء والتدريس ثبتت فاعليتها، وعن طريق ربط التدريب بمهارات واتجاهات محددة. وعن طريق تقديم الموارد التي تساعد المعلم في تحسين نوعية التدريس. وتتضمن هذه الموارد أدلة المعلم، والخدمات الإرشادية، والبرامج الإذاعية والتليفزيونية، والنشرات، والمقررات الدراسية بالمراسلة والمراكز المساعدة للمعلمين.

المواد التعليمية

تستطيع الحكومات أن تبذل المزيد من الجهودات والموارد في تصميم وإنتاج وتوزيع المواد التعليمية بما فيها المعدات والمواد المطبوعة. وتشير النتائج التي تم الحصول عليها من الفيليبين إلى أن التعلم في الصف الأول زاد، في السنة الأولى، بمعدل ١٢٪ في اختبارات الحساب، والعلوم، واللغات، وذلك بعد أن قدمت استثمارات كافية لتعديل نسبة التلاميذ إلى الكتاب من ١٠ : ١ إلى ٢ : ١. وقد وجد، في واقع الأمر، أن توافر الكتب المدرسية هو أكثر العوامل المحدّدة للإنجاز الأكاديمي إيجابية على نحو ثابت. ومع هذا تظل الكتب المدرسية أكثر بنود التكلفة ارتفاعاً. بعد تأمين المعلمين المدربين، للحصول على مستوى أدنى من التعليم. ومن ثم فليس بمستغرب أن يكون التزود بالكتب المدرسية غير كاف في البلدان ذات الدخل المنخفض وليس له وجود على الإطلاق في بعض المناطق الريفية.

إن عدداً من الأوضاع التربوية تساهم في إيجاد برنامج فعال لإنتاج المواد التعليمية: الإجماع على المناهج والمقررات الدراسية، والمهارة الفنية في تصميم وإعداد وتقويم المواد، وتدريب المعلمين على استخدام هذه المواد. وهناك عوامل أخرى لها شأنها، مثل سياسة وحملات التسويق، والقدرة على طباعة المواد وإنتاجها، وإمدادات الورق، وتنظيم التوزيع.

الوسائل الإعلامية والتعليم النائي(١)

زاد استخدام وسائل الإعلام وبخاصة الإذاعة في أواخر السبعينات. ويشير تقويم التكاليف والنتائج إلى أن أجهزة الإعلام لها القدرة على تحقيق ثلاثة أهداف: الأول أن الإذاعة التعليمية ترفع من درجة كفاءة التعليم عن طريق تحسين نوعية تدريس المواد التقليدية من خلال إعطاء دروس في مواد لا يتاح لها معلمون

---

(١) - التعلم النائي - (distance learning) تقنية تشترك فيها التكنولوجيا، مثل الراديو والتلفزيون والمراسلة، مع الكتب الدراسية والاتصالات الشخصية الحية. لتحل محل المعلم والمدرسة.

الجدول رقم (٢)
استخدامات الراديو في التربية النظامية

الاستراتيجية	الأهداف		
	توسيع فرص التعلّم	تحسين النوعية	خفض التكلفة
إغناء البرامج المدرسية			
تقديم دروس حينية ليس في مقدور المعلم تقديمها	لا	ربما	لا
تدريس مباشر في المدرسة			
يقدم معظم التدريس في مادة واحدة أو أكثر	لا	نعم	عادة لا
التعليم الإضافي			
يقدم قدراً كافياً من التعليم يكفي لأن يحل فيه العريف محل المعلم المؤهل	ربما	ربما	ربما
التعليم النائي			
وفيه تضم التكنولوجيا (الراديو والمراسلة) مع الكتب المدرسية والاتصالات الشخصية الحينية لتحل محل المعلم والمدرسة كليهما	نعم	عادة لا	نعم

(١) المصدر: Dean T. Jamison and Emile G. McAnany. *Radio for Education and Development* (Beverly Hills, California and London: Sage Publications. *(1978). p. 134.*

مؤهلون وتكملة إصلاح المنهج، وخفض الإعادة بين الدارسين البطيئين. وقد أسهم تدريس الرياضيات عن طريق الراديو في نيكاراجوا، مثلاً، في تخفيض معدل الإعادة. والهدف الثاني أن أجهزة الإعلام، مضافة إلى المواد المطبوعة عادة، يمكن أن تقدم التعلم عن بعد إلى أناس غير قادرين على الحضور إلى الصفوف المدرسة. ومثل هذه المشروعات في طريقها إلى التنفيذ في جمهورية الدومنيكان، وكينيا، وجمهورية كوريا، وجزر موريشوس والعديد من البلدان الأخرى. والهدف الثالث أنه يمكن خفض تكاليف التعليم عن طريق استخدام أجهزة الإعلام متى وصل عدد المستفيدين إلى مستوى أدنى معين.

وقد تمت دراسة أربع استراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف، وأدرجت نتائجها في الجدول رقم (٢)، وتتفاوت النتائج طبقاً للاستراتيجية المتبعة. فإذا كانت مشروعات الراديو مصممة ومدعومة على الوجه الأكمل، أمكن أن تكون قدرتها على تحسين الكفاءة عالية. إن تطور تكنولوجيا التواصل عن طريق الأقمار الصناعية ومصادر القوة لأجهزة الإلتقاط، سيزيد ولا ريب من قدرة « التلفزيون » كأداة تعليمية. ومع ذلك فلن يكون التلفزيون، في معظم البلدان، الوسيلة المفضلة نظراً لارتفاع ثمنه، ونفقات صيانته وتشغيله.

علاج عوامل ما قبل المدرسة

إن فاعلية مدخلات المدرسة، كما سبقت الإشارة إلى ذلك قبلاً، تعتمد بصورة ملحوظة، على خصائص الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة. وثمة دليل متزايد على أن أداء الأطفال فيما قبل سن الدراسة في قطاعات السكان الأفقر في البلدان النامية. في معظم اختبارات القدرات هو أداء هزيل بالمقارنة بأطفال الجماعات ذات الدخل الأعلى، وكلما اتسعت المدارس الابتدائية وأصبحت أكثر عدالة، مجتذبة عدداً أكبر من أطفال الأسر ذات الدخل الأقل، فإنها تواجه تدهوراً متزايداً للمدخل الخام الذي يتزود به النظام. ومن المهم، إذن، التعرف على العوامل الحاسمة التي تحدد قدرات الأطفال فيما قبل سن الدراسة، والتي يمكن أن تتأثر بأدوات السياسة المتاحة عادة للحكومات. وتشير الدراسات إلى أن أكثر العوامل الحرجة في هذا المجال هي التغذية، والصحة، والبيئة الاجتماعية الأولى.

ويؤثر العامل الأول، وهو سوء التغذية، تأثيراً عكسياً على الأداء العقلي والنشاط الحركي النفسي(١) عند جانب كبير من أطفال البلدان النامية. وقد أظهرت الدراسات أن نقص التغذية الخطير في الطفولة الباكرة يلحق ضرراً بالنمو العادي، ويضعف وظيفة الذهن، وأن نقص التغذية المعتدل قد يؤثر في القدرة على التعلم، وأن سوء التغذية قد يؤثر تأثيراً عميقاً على السلوك من خلال إحداث اختلال وظيفي في القدرة على الانتباه، والاستجابة، والباعث، والانفعال.

والعامل الثاني أن أطفال البيئات الاجتماعية الاقتصادية الفقيرة تشكل لهم الصحة المعتلة عائقاً خطيراً للغاية؛ فهم مصابون بالطفيليات المعوية، وبأمراض الإسهال المعدية، وبالأمراض التي يحملها الهواء وما إليها. ونظراً لأن السقم يؤثر في مقدرة الطفل على الاستجابة لبيئته، فإنه يؤثر، تبعاً لذلك، في نموه المعرفي.

---

(١) psychomotor.

والعامل الثالث أن البيئة الاجتماعية الأولى تؤثر في تطور الطفل الإدراكي والعاطفي وفي علاقته بالآخرين. فعلى سبيل المثل، تبين إحدى الدراسات أن تجربة الطفل مع البالغ القائم على تربيته خلال السنتين الأوليين لها أثر هائل على دوافعه وتوقعاته للنجاح وقدراته على الإدراك خلال سني الدراسة. ومن المسلم به أن هذه العوامل الثلاثة مرتبطة ببعضها البعض؛ فكما أن سوء التغذية يزيد من إمكانية الإصابة بالمرض، فإن المرض يمكن أن يسهم في سوء التغذية. وبالمثل يمكن أن يفضي نقص التغذية وسقم الصحة إلى إصابة الطفل باللامبالاة، الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى جعل الشخص الراشد أقل استجابة له، وإلى الاقلال من درجة التفاعل بين الراشد والطفل. وفضلاً عن ذلك فإن نمو السكان السريع يضاعف من هذه المشكلات. ثم إن كبر حجم الأسرة والإنجاب في فترات متقاربة غالباً ما يقفان حائلاً دون التزود بالغذاء الكافي، والرعاية الصحية، والاهتمام بالأطفال.

ويتوقف تحسين بيئة ما قبل المدرسة، إلى حد كبير، على تدابير أكثر شمولاً للتخفيف من حدة الحرمان الاجتماعي الاقتصادي، والحصول على طعام كاف يحتوي على عناصر مغذية، ومياه للشرب أفضل، إلى جانب الصرف الصحي والإسكان والخدمات الصحية الوقائية والعلاجية. ومع هذا فهناك بعض التدابير التربوية التي يمكن أن تغير من نوعية الظروف البيئية في البيت أو خارجه أو فيما بينهما سوياً، ويتعرض لها الطفل خلال فترة ما قبل المدرسة. فيمكن أولاً تغيير بيئة البيت من خلال تحسين الصحة، والتغذية، وتربية الطفل، والتربية السكانية عن طريق برامج تعليم الكبار ومناهج المدارس الابتدائية والثانوية، وتوفير رجال الإرشاد على المستوى القرية لتدريب الوالدين في مجالات الصحة والتغذية والحياة العائلية. ويمكن، ثانياً، جعل البيئة خارج بيت الطفل أكثر إفادة عن طريق تقديم برامج تعويضية لما قبل المدرسة، أو مراكز الرعاية النهارية(١) أو ترتيبات شبيهة على نطاق واسع. والبلدان التي قاربت تحقيق تعميم التعليم الابتدائي هي وحدها القادرة على دراسة التوسع الأفقي في المستوى الابتدائي بحيث يشمل سنة أو سنتين من التعليم النظامي فيما قبل المدرسة، وذلك في إطار حاجاتها وأولوياتها التعليمية المتعددة.

ونظراً لأن السقم وعدم كفاية الغذاء قد يكونان من ملامح فترة الطفولة بأكملها التي تضم سنوات الدراسة بالمدارس، فإنه يتعين أن تمتد جهود تحسين الصحة والتغذية لتشمل المدارس الابتدائية. ونظراً لما لها من طبيعة تجمعية، فقد تصبح

---

(١) day-care centers .

المدارس الابتدائية قنوات سليمة لتقديم تغذية إضافية ولاتخاذ تدابير وقائية ضد الأمراض الشائعة.

الكفاءة الكمية

لقد تناولت هذه الوثيقة، حتى الآن، عدداً من المدخلات التي يمكن من خلالها تحسين نوعية التعلم. ويبقى بعد ذلك عدد من الخيارات في مجال السياسة التربوية التي يتعين دراستها بغية تحسين الكفاءة كمًّا. ونظراً لأن هذه السياسات هي أساساً ذات طبيعة إدارية، فإن وضعها موضع التنفيذ ينبغي أن يتم من خلال العمل الإداري، وليس من خلال استثمار رأسمالي كبير.

تدرج التلاميذ

في الإمكان تحسين تدرج التلاميذ - وهو نسبة المدخلات/المخرجات - عن طريق خفض معدلات الإعادة والتسرب. ويجب أولاً أن تدرس بعناية سياسات الترفيع من سنة إلى أخرى بحيث يمكن تخفيض معدلات الإعادة، إذا ما ارتفعت إلى مستوى غير مناسب، وبخاصة في الصفوف الأولى، وذلك، إما بمراقبة القبول في كل مستوى أو بتعديل مقاييس الترفيع لتعكس قدرات التلاميذ. إن مراجعة البحوث التي تناولت ممارسات الترفيع المختلفة لم تقدم أي دليل على أن الإعادة أكثر فاعلية من الترفيع، ولا أن ممارسات الإعادة تعمل على رفع المستويات الأكاديمية أو تجانس الصفوف. وبالعكس، فللإعادة أثر سلبي على اتجاهات التلميذ ونظرته لنفسه. وثانياً، يمكن تجميع التلاميذ المعيدين في برامج خاصة ذات مناهج ومواد تعليمية وطرائق ملائمة. وثالثاً، نظراً لأن القضية الحقيقية ليست الترفيع بل تفادي الرسوب، فإن الحل النهائي يكمن في تحسين البيئة المدرسية بحيث تقل ظاهرة الإعادة والتسرب. ورابعاً، يتعين تحديد أسباب التسرب، واتخاذ الخطوات لتحسين الطلب على التعليم وتقوية قدرة المدرسة على المحافظة على التلاميذ حتى التخرج. وقد عولجت هذه الاستراتيجيات في الفصل الثالث.

نسبة الطالب/المعلم

بما أن أجور المعلمين تشكل ما يتراوح بين ٨٠٪ و ٩٠٪ (بل أكثر من ذلك في بعض الحالات) من الإنفاق المتكرر على التعليم، فإنه يجب الإبقاء على نسب الطالب/المعلم في حدود ما تقضي به القواعد المألوفة قدر الإمكان. ومتوسط نصاب المعلم، في بعض البلدان، خفيف بحيث يمكن زيادته دون أن يؤثر في فعاليته تأثيراً عكسياً. ومع هذا، يظل حجم الصف الدراسي أكثر المتغيرات أهمية. وتبرز دراسة

أجريت في شيلي تمت على أساس بيانات الميزانية الفعلية أن زيادة قدرها ١٥٪ في متوسط حجم الصف الدراسي قد تفضي إلى تخفيض قدره ٥٪ من الميزانية السنوية للتعليم، مسهمة بذلك، وبصورة ملموسة، في تكلفة إصلاح تعليمي كبير. وفي إطار حدود معينة لا تنطوي زيادة حجم الصف الدراسي على تدهور نوعية التعليم.

لقد قام خبراء البنك الدولي باستعراض الكتابات ونتائج البحوث التي تناولت هذا الموضوع، وأسفر هذا الاستعراض عن تحد للفكرة القائلة بأن خفض حجم الصف الدراسي يعني رفع نوعية التعليم. والواقع أن بعض الدراسات قد وجدت ترابطاً بين الصفوف الأكبر حجماً والأداء الأفضل من جانب التلاميذ. وبالمثل فإن إقلال حجم الصف لا يكفل تحسن البيئة الاجتماعية للتعلم.

ورغم أن هناك من الأدلة ما يظهر أن صفاً صغيراً جداً (به خمسة عشر تلميذاً أو أقل) يمكن أن يكون له أثر إيجابي هام في تحصيل التلميذ، فإن تفاوت حجم الصف فيما بين عشرين وأربعين تلميذاً لا يؤثر إلا قليلا في التحصيل المدرسي بل قد لا يؤثر فيه قطعياً.

استخدام الحيز المكاني

إن إيجاد أماكن للطلاب للتوسع في التعليم يتطلب تكلفة رأسمالية مرتفعة. وبناء على ذلك فمن الأمور الهامة استخدام المرافق المتاحة إلى أقصى حدّ قبل إضافة أماكن جديدة لخدمة نفس المنطقة. وبالإضافة إلى زيادة حجم الصف بحيث يحقق القواعد العامة التي خططت من أجلها المرافق، فتنظيم جدول الفصول في مواعيد متناوبة ومتعاقبة، من شأنه أن يصل باستخدام الصفوف والمرافق كالمعامل والورش إلى الحدّ الأمثل. وفي المناطق ذات الكثافة السكانية العالية، يمكن عن طريق تنظيم فترتين دراسيتين أو أكثر، زيادة استخدام المرافق، وربما تحسين نسبة المعلم/التلميذ دون زيادة مماثلة في التكاليف. وتتخذ مضاعفة فترات الدراسة أشكالاً منوعة: فترتان يومياً، والحضور بالتناوب يوماً بعد يوم، وتحديد مواقيت مختلفة للصفوف، وتداخل الفصول المدرسية لتمكن ثلاث مجموعات من استخدام المرافق المخصصة لخدمة مجموعتين. ومضاعفة الفترات تفضي، بصفة عامة، إلى ساعات دراسة أقل أو تحديد الوقت الذي يقضيه التلميذ لإكمال صف دراسي معين. ويمكن أن يتبع هذا الأسلوب إلى درجة التطرف، كما هو الحال في البلدان التي ينتشر فيها استخدام الفترات الثلاثة على نطاق واسع. ويجب التسليم باحتمال وجود هدر في كفاءة التعلم على الرغم من أن نتائج بحث أجري مؤخراً في السلفادور أظهرت أن أداء تلاميذ المدارس الريفية ذات الفترتين كان أفضل من أداء المدارس ذات الفترة الواحدة. وقد تفضي الفترات المضاعفة أيضاً إلى التأثير في

حياة الطفل داخل المدرسة وخارجها. ويميل الناس فوق ذلك، إلى اعتبار الفترتين الثانية والثالثة أدنى منزلة وأقل نظامية من الفترات الصباحية « المألوفة ». ومع هذا فإن هذه النقائص وغيرها قد تعوضها المكاسب الناجمة في فرص التعليم. وبما أن لوسائل رفع مستوى استخدام المرافق تضمينات لتصميم المدارس، فإنه يجب تطويرها في مرحلة التخطيط كلما كان ذلك ممكناً.

وفي المناطق ذات الكثافة السكانية المنخفضة حيث عدد التلاميذ الموجودين على مسافة معقولة من المدرسة لا يكفي لملء صفوف كاملة، يمكن تحسين نسب الطالب/المعلم، واستخدام الحيز بصورة ملموسة، وعن طريق تغييرات بنيوية مثل قبول التلاميذ مرة كل سنتين، وتجميع الصفوف، وشبكات « النواة - التوابع » المدرسية(١) المشار إليها في الفصل الثالث. وفي نظام القبول كل سنتين(٢) يكون دخول الصف الأول مرة كل عامين. وترتيباً على ذلك لا تكون هناك حاجة في نظام المدرسة الابتدائية ذي الست سنوات إلا لثلاثة صفوف وثلاثة معلمين فقط. وفي نظام تجميع الصفوف(٣) يلتقي أطفال من أعمار مختلفة وصفوف مختلفة في حجرة واحدة، ويقوم نفس المعلم بتدريسهم. وقد يقوم التجميع على أساس ضم صفين متتاليين، أو أطفال جميع الصفوف في حالة المدرسة ذات المعلم الواحد. ونظام هذا شأنه يخلق بيئة جديدة للتعلم، وقد يفيد من الاستعانة بنظام عرفاء الصف(٤)، لمعاونة المعلم في تدريس الأطفال الأصغر سناً.

ويرجح أن يكون القبول كل سنتين أوسع هذه الطرائق تطبيقاً. ويتطلب نظام « النواة - التوابع » قدراً هائلاً من الرقابة الإدارية، ومن الأقسام الداخلية أو تسهيلات النقل أيضاً. ورغم ما تشهد به الأدلة من أن تجميع الصفوف يمكن أن يكون فعالاً من الناحية الأكاديمية بنفس درجة نظام التعليم للصفوف المنفردة(٥)، فإن نجاحه يتوقف بدرجة كبيرة على نوعية المعلمين، ومدى تفانيهم في عملهم وتدريبهم. أما نظام القبول كل سنتين فلا يحتاج إلى تعديلات إدارية أو كفاءات إضافية من المدرسين.

---

(١) nuclear satellite.

(٢) biennial intake.

(٣) multigrade teaching.

(٤) monitor.

(٥) single grade.

الجمع بين الكفاءة الكمية وبين كفاءة التعلم

نظراً لأن الكفاءة تنطوي على تحصيل الحد الأقصى من الإنتاج، كماً ونوعا، بأقل تكلفة، فمن المهم الجمع في خطة شاملة بين وسائل رفع الكفاءة الكمية وبين كفاءة التعليم. ومن الضروري، لزيادة تدفق الطلاب خلال النظام إلى الحد الأقصى، تحديد وسبر غور الاختناقات التي تظهر في مواضع مختلفة، وبحث تأثير إزالتها على التكاليف ونوعية التعلم. فتحسين معدلات الإعادة والتسرب مثلاً، يتطلب تماماً أداء حسناً من المعلمين، ومواد تعليمية أفضل ومعدات مادية أكثر وأحسن. وقد تفضي هذه التدابير، في ذاتها، إلى رفع نصيب التلميذ في تكلفة الوحدة. غير أن المكسب الذي يتحقق من خفض الهدر، لا بد من أن يعوض ارتفاع تكلفة الوحدة. إن وسائل تحسين الكفاءة الكمية، إذن، سوف تنتهي عادة إلى إطلاق قدر من الموارد يكفي لتحسين كفاءة التعلم. وقد يضيف هذا الوضع، بدوره، إلى الكفاءة الكمية. ومع هذا فزيادة الموارد لا تنتهي تلقائياً إلى تحسين نوعية التعليم. إن تخصيص نفس القدر من الموارد لنوع من التعليم أو لتشكيلة من مدخلات التعليم - المناهج وأساليب التدريس، والمعلمون، والمواد التعليمية، ووسائل الاتصال، وعوامل ما قبل المدرسة، وما شاكلها - سوف لا تأتي بنفس النتيجة إذا ما خصصت لنوع آخر ولتشكيلة أخرى. لذلك ينبغي البحث في كل حالة على حدة عن تشكيلة من المدخلات ذات فاعلية فضلى من حيث التكلفة، وينتج عنها تحصيل تعليمي بتكلفة إضافية، متوازنةً مع المكاسب التي يمكن تحقيقها من تحسين الكفاءة.

الفصل الخامس

التعليم والعمل

طبيعة القضية ونطاقها

إن الكفاءة الخارجية للنظام التعليمي تنطوي على العلاقات بين التعليم العام والمهني، وبين المدارس وفرص العمل - أي ما يمكن أن نتوقع أن تقوم به المدارس والمعلمون في الإعداد للمهن في المستقبل، وما يمكن توقعه من الجمع بين التعلّم داخل المدرسة وخارجها. وهذه العلاقات معقدة ومتنوعة، ويمكن تلخيصها في أربع فئات:

أولاً- إن من الضروري، لدفع النمو الاقتصادي، وجود قوى عاملة مدربة لمعالجة المشكلات الفنية والإدارية. ويمثل هذا مشكلة أشد حدة بالنسبة للبلدان النامية اليوم عما كانت تمثله أثناء التطور التدريجي نسبياً في معظم البلدان الصناعية في الماضي. ومما لا يدعو إلى الدهشة أنه حيث تنقص القوى البشرية الماهرة تميل المؤسسات التي يمكنها تقديم فرص للتدريب إلى النقصان.

ومفهوم المهارة مفهوم رئيس في تنمية الخبرات: تحديد عدد وأنواع المهارات التي يحتاج إليها اقتصاد ما على أساس التكنولوجيات والتقنيات المستخدمة فعلاً في العملية الإنتاجية، واختيار الوسائل ذات التكلفة/الفعالية لاكتساب هذه المهارات من بين البدائل التي يمكن أن يقدمها نظام التعليم والتدريب برمته، والتيقن من أن هذه المهارات، بعد اكتسابها، ستنتشر وتستخدم بطريقة صحيحة.

ثانياً- هناك مشكلة البطالة في القطاع الحديث بين المتخرجين وغيرهم ممن تركوا المدارس. وإن إسهام استراتيجية التنمية التي قصرت تركيزها على القطاع الحديث من الاقتصاد في هذه المشكلة، أمر سبق التأكيد عليه من قبل. ووفقاً لتقرير منظمة العمل الدولية المقدم إلى المؤتمر العالمي للعمالة سنة ١٩٧٦، تعتبر معدلات البطالة في البلدان النامية أعلى بدرجة لا يستهان بها عنها في البلدان المتقدمة كما تعتبر البطالة مركزة بدرجة غير متناسبة بين الشباب. والباحثين عن

العمل لأول مرة، والنساء. وثمة مشكلة أخرى لا تقل أهمية، وهي مشكلة العمالة غير الكاملة التي تتمثل في هبوط الإنتاجية.

ومن المحتمل أن تسوء حالة البطالة في المستقبل المنظور، إذ يتسارع نمو القوى العاملة في العالم النامي من ٣ في المائة سنوياً فيما بين سنتي ١٩٦٠ و ١٩٧٠، إلى ٢,٧ في المائة سنوياً أثناء السنوات الخمس والعشرين القادمة. وحتى الإسقاطات المتفائلة تبين أن عدد الوظائف الحالية سوف يلبي حاجة نسبة محدودة فقط من المجموعة التي بلغت سن ١٥ سنة في عام ١٩٨٠: ٢٥٪ على الأكثر في أفريقيا، وبين ٣٠٪ و ٥٠٪ في أمريكا اللاتينية ومعظم أنحاء آسيا. وحتى في البلدان التي تتطور بدرجة أسرع مثل البرازيل وجمهورية كوريا وماليزيا والمكسيك فإن أقل من نصف المجموعة التي بلغت تلك السن يجدون فرصة معقولة للحصول على عمل في القطاع الحديث.

ثالثاً- يجنح صانعو السياسة وأرباب الأعمال وكذا الأفراد إلى اعتبار التعليم النظامي بمثابة جواز مرور إلى الوظائف في القطاع الحديث. وقد اقترح في إحدى الدراسات الحديثة أن المطامح التعليمية للشباب تعكس ظروف سوق العمل بدلاً من أن تعكس التطلعات الوظيفية غير الواقعية. وعلى ذلك يميل الطلاب، كي يزيدوا من الفرص المتاحة لهم للعمل بأجر، إلى البقاء في المدارس أطول مدة ممكنة، وأحياناً عدداً من السنين يزيد على ما تتطلبه الوظائف المتاحة. ونظراً إلى انخفاض التكلفة الخاصة للتعليم والترتيب العائلي الموسع، فإن الأسر تحاول تعليم أغلبية أبنائها، ولو أنها قد تكون راضية لو أن واحداً فقط منهم قد وجد عملاً: وهكذا تنطلق أعراض طلب المؤهلات(١) لتقوي الاتجاه الطبيعي للتعليم في أن يكون كل مستوى تعليمي إعداداً للمراحل التالية. وفي عديد من البلدان النامية تتشابك مسوغات التعيين التعليمية والوظيفة والأجور تشابكاً وثيقاً في القطاع العام من الاقتصاد الذي يكون هو القطاع المسيطر غالباً.

رابعاً- تتضمن الصلة بين التعليم والعمل مسائل تتعلق بتكوين الاتجاهات والعادات التي يتميز بها العمال المنتجون. وإن العلاقات والخبرات الاجتماعية التي يتعرض لها العمال، مثل نمط التبعية، والتسلسل الطبقي للوظائف، وعلاقات الإدارة بالعمال، وجداول الأداء، ومجرد الضغط الجثماني والعقلي قد تكون مختلفة، إلى حد بالغ، عن المناخ الاجتماعي للمؤسسة التعليمية.

لقد خصصنا الجزء المتبقي من هذا الفصل لمناقشة وسائل تحسين العلاقة بين التعليم والعمل في قطاعات الاقتصاد الحديثة والمدينية العامية والريفية. وهذه

---

(١) Qualification syndrome

العلاقات معقدة، ومتنوعة، ومن الصعب إصدار حكم عام بصددها. وبينما توجد خبرات وفيرة عنها في معظم جهات العالم النامي، فإنها في حاجة إلى تحليل منهجي لكي نتفهم آثارها على السياسة التربوية. وتختلف العلاقات القائمة بين القطاعات الحديثة والمدينية العادية والريفية اختلافاً كبيراً بين بلد وآخر. ففي بعض البلدان الأقل نمواً، ترسخت الثنائية الاقتصادية - أي فجوات التنظيم، والتكنولوجيا، والممارسات النقدية، ومعايير الإنتاج وما شابه ذلك - بقوة إلى درجة أن القطاعين الحديث والتقليدي يتعايشان معاً دون أي تأثير يذكر للواحد منهما على الآخر. وفي البلدان الأخرى تتيح الفروق المتناقضة بين القطاعات قيام روابط بين العمليات الإنتاجية الحديثة وتلك الأكثر تقليدية.

الكفاءة الخارجية للتعليم في القطاع الحديث

يمكن دعم التوازن بين التعليم والعمل بواحد أو أكثر من الأعمال الآتية: تخفيف حدة «تضخم» المؤهلات، وزيادة فرص العمل، وتعديل عرض فرص التعليم وطبيعتها. ويتعلق العملان الأولان بالتنمية الاقتصادية العامة، بينما يرتبط الثالث بدرجة أوثق بالتربية.

ومن التدابير التي تجعل المؤهلات التربوية أكثر واقعية: إنقاص الفوارق في الأجور بين القطاعين الحديث والتقليدي وبين الوظائف التحريرية والفنية، وتحميل المستفيد نصيباً متزايداً من نفقات تعليمه كلما تقدم في مدارج النظام، وربط مواصفات الوظيفة بالحد الأدنى من التعليم المطلوب، وربط الأجور بتوصيف الوظائف أكثر من ربطها بالمؤهلات، وتوفير خدمات إيجاد الوظائف في المدارس ومراكز التدريب، وتحسين الصلة بين المدارس وسوق العمل. ويمكن كذلك خلق مزيد من الوظائف بالتحول من نظام الإنتاج مكثف برأس المال(١) بدرجة كبيرة إلى نظام مكثف بالعمال(٢) بدرجة أكبر، وذلك بتحسين البنية الأساسية الريفية، أو تخصيص نسبة كبيرة من ميزانية التنمية للأنشطة التي من شأنها خلق فرص العمل.

وفي مجال السياسة التربوية، تتركز القضايا الرئيسة التي تخصّ التعليم والعمل حول نوع التعليم أو التدريب الذي يلائم، أكثر من غيره، غرضاً معيناً، وشكل المؤسسات التي تستطيع تقديمها بأكبر قدر من الكفاءة. وهذا يستدعي الجمع في

---

(١) Capital intensive

(٢) Labor intensive

أشكال متعددة بين أنواع من التعليم والتدريب النظامي وغير النظامي، والعام، والتخصصي. والتجميع على هذا النحو يغطي مجالاً واسعاً يشمل التعليم العام، والمدارس المتنوعة، والتعليم المهني، والتدريب في مواقع العمل، والجمع بين التعليم والعمل.

التعليم العام

ثمة دليل على أن التعليم يزيد من إنتاجية العمال. وقد تبيَّن من دراسة تمت في ٢٠ بلداً أنه، في جميع الحالات، كانت المعدلات الاجتماعية لعائد التعليم الابتدائي إيجابية بدرجة ملموسة: ١٢ في المائة أو أكثر (انظر الملحق رقم ١٣)، وكان متوسط معدل العائد الاجتماعي أكبر بدرجة ملحوظة في التعليم الابتدائي (٢٦,٢ في المائة) منه في التعليم الثانوي (١٣,٥ في المائة) والتعليم العالي (١١,٣ في المائة). فالحجج الخاصة بالكفاءة الاقتصادية والعدالة تؤيد استمرار التثمير في التعليم الابتدائي. كما يبدو أن قدراً من التعليم العام النظامي أمرٌ ضروري للاستزادة من التدريب: فهو يقدم المهارات في الاتصال، والرياضيات والعلوم، وكلها لازمة للاقتصاد الحديث. فالعمال المتعلمون أكثر ميلاً للتحصيل، وأكثر اعتماداً على النفس وتلاؤماً مع المواقف الجديدة، وفوق كل شيء لديهم استعداد أكبر للتدرّب. وعلى ذلك، فلكي تتحسن الكفاءة الخارجية للتعليم، فإن من الضروري توسيع وتحسين كفاءة التعليم في المستوى الأول على الأقل. وفي المستوى الثانوى، تقوم فروق واسعة بين البلدان في النوعية الراهنة، وفي قدرتها على التوسع بالتكاليف الحالية للوحدة. وتبعاً لذلك، سيكون من الضروري في بعض الحالات أن يقع التركيز على تحسين النوعية، وفي بعضها الآخر على توسيع التعليم الثانوي مع خفض تكاليف الوحدة في الوقت ذاته.

التعليم المتنوع

إن كثيراً من البلدان، في محاولة منها لتطويع محتوى التعليم الثانوي بما يتلاءم وحاجات العمل المتوقعة للمتخرجين في المدارس، قد نوعت المناهج، وذلك بإدخال موضوعات عملية، أو مهنية في منهج أكاديمي صرف. وفي ذلك يسود نموذجان. النموذج الأول يقدم موضوعات عملية - الفنون الصناعية والاقتصاد المنزلي والزراعة - في المرحلة الثانوية الدنيا ليزود التلاميذ بالتوجيه المهني المسبق ولينمي لديهم اتجاهات ايجابية نحو العمل. والنموذج الثاني يتضمن فرعاً أكاديمياً عاماً فضلاً عن فرع مهني متخصص أو أكثر . وذلك على مستوى مرحلة التعليم الثانوي العالي

عادة وحسب، ويتوقف هذا على الحياة الاقتصادية للمجتمع. وقد أصبحت المدارس المتنوعة بديلاً شائعاً عن المدارس التقليدية (الأكاديمية) البحتة، ولكن الخبرة، بما فيها خبرة البنك الدولي، تدعو إلى التحرز. فأولاً تعتبر المناهج المتنوعة، خصوصاً بالنسبة للنموذج الثاني، معقدة وباهظة التكاليف. فهي تحتاج إلى معلمين جدد، ومناهج جديدة، ومزيد من الموارد المادية والمصروفات العالية والمهارات للصيانة. وفي بلاد مثل بيرو حيث اعتبرت المناهج المتنوعة بديلاً عن المدارس الثانوية التقليدية وجد أن التكلفة كانت مانعة. وثانياً، كانت للمشروعات الخاصة بالنموذج الأول ذات أهداف العمالة غير الواقعية نتائج غير مرضية. وليس ثمة مؤشر تجريبي متسق على حدوث تغيرات في اتجاهات الطلاب نحو العمل؛ فلقد ظل الطلاب في معظم المشروعات يفضلون المجالات الأكاديمية على التدريب المهني. وأخيراً، فإن إعداد المنهج المهني الذي يتمشى مع حاجات الاقتصاد المحلي (كما في النموذج الثاني) عمل دقيق قد يترتب على خطأ التقدير فيه عدم استخدام المرافق الباهظة التكاليف استخداماً كاملاً. ولأن كمية العمل المتخصص الذي ينطوي عليه المنهج قد تكون غير كافية لتكوين المهارات، فإن المدرسة الثانوية المتنوعة تعتبر طريقة محل نظر لتدريب أعداد كبيرة على مهارات مهنية معينة. ولكنها إذا استخدمت كأساس لتدريب الفنيين أو كمرحلة إعداد للتعليم العالي، ولا سيما في المجالات الفنية، فإن تكاليف المدرسة الثانوية المتنوعة وما يكتنفها من صعوبات يمكن تبريرها بسهولة أكبر. وعلى ذلك فمن المهم أن نوازن بين التنوع وبين الأولويات الأخرى للتثمير في التعليم على أساس الأهداف التربوية واحتياجات البلاد. والأولوية المعطاة لهذه الوسيلة التعليمية قد لا تكون قوية في البلدان التي تكون فيها نسب الانتساب على المستوى الثانوي منخفضة، وحيث لا يجد المتخرجون صعوبة في العثور على عمل. وإن الموارد النادرة اللازمة لنظام التنوع الباهظ التكاليف نسبياً قد تسهم أكثر، في بعض الحالات، في تلبية الحاجات التنموية للبلد إذا وجهت نحو المزيد من التوسع في التعليم الثانوي العام.

التدريب المهني

إذا كانت المدارس الثانوية المتنوعة غير ملائمة لتدريب القوى البشرية المتوسطة المهارة، فهل تستطيع المدارس المهنية والفنية أن تقوم بأداء أفضل؟ إن عشرين عاماً من الخبرة والتجربة لم تحل الجدل حول تكوين المهارات من خلال جهاز التعليم النظامي الذي يسميه خصومه «مغالطة المدرسة المهنية»(١). ويكمن جزء من

---

(١) Vocational School Fallacy.

المشكلة في صعوبة التنبؤ تنبؤاً دقيقاً باحتياجات الاقتصاد إلى مهارات معينة. ولهذا السبب، ينبغي بالضرورة على التدريب المهني، الذي يستغرق كل الوقت، والذي يقدم قبل مرحلة التوظيف، أن يكسب مهارات عامة. وعلى ذلك ينبغي على المدارس المهنية والفنية أن تزود مجموعات كبيرة من المتدربين، بالتدريب السابق على العمل في مجموعات عريضة من المهارات التي يمكن تطبيقها في عديد من مواقف العمل، وبمعرفة مهنية وفنية تعد المتخرجين لتدريب إضافي قد يحصلون عليه في عملهم، وبالتدريب على مهارات تحتاج إلى معرفة نظرية منظمة تنظيماً جيداً على أحسن ما يكون في صف نظامي. ونظراً إلى القدرة الاستيعابية المحدودة للقطاع الحديث في البلدان النامية، وما ينجم عنها من ارتفاع في معدل البطالة، فإنه يوصى بأن يشجع التعليم الفني والمهني التشغيل الذاتي والمبادرة الفردية والتعاون(١). وعلاوة على ذلك فإن من الضروري غالباً تقديم التدريب المهني على المهارات المتخصصة حينما يعوز أرباب الأعمال الإفراديين الخبرة الفنية لتوجيه التدريب أو حينما يرون أن استخدام أخصائيين للتدريب أمر غير اقتصادي. وفي معظم الحالات يكون تقديم مثل هذا التدريب في مراكز معدة خصيصاً بدلاً من تقديمه في مدارس فنية ومهنية أكثر فعالية وأقل نفقة. وتستطيع هذه المراكز أن تقوم بتدريب الأشخاص الذين أتموا تعليمهم العام المطلوب. وذلك في عدد محدود من المهن ذات المهارة مع التشديد الخاص على الجوانب العملية أو المهنية للعمل.

وإن مقدرة نموذج المدرسة المهنية والفنية على البقاء في حدود نفقات معقولة تتوقف إلى حد بعيد، مثل سائر النظام التربوي، على درجة كفاءتها ونوعيتها. وإن الاستراتيجيات المقترحة في الفصل الثالث تنطبق هنا على حد سواء. ومع ذلك، فثمة ثلاثة عوامل خاصة ضرورية لتحقيق فعالية المدارس الفنية والمهنية. فأولاً يعتمد خلق العمالة على التدريب أقل من اعتماده على سرعة التصنيع. وثانياً، يعتمد بعض النجاح على نوع العلاقات بين المدارس وأرباب الأعمال ووزارات الحكومة. فكلما زادت العناية بتقوية هذه الروابط وزيادة مشاركة أرباب الأعمال، تحسنت الفرص لإدارة المدارس بفعالية، وبالتالي لإنتاج خريجين يمكن استخدامهم. وثالثاً، هناك حاجة إلى مدربين ذوي خلفية صناعية وأكاديمية معاً.

أما على المستوى ما بعد الثانوي، فيقتضي الأمر تكوين موارد ووظائف معينة لا غنى عنها للتنمية. وذلك لإعداد الكوادر المهنية مثل التكنولوجيين والباحثين

---

(١) توصية من المجلس الأمريكي المشترك للعلم والتربية والثقافة لمنظمة الدول الأمريكية (OAS)
Inter-American Council of Science and Culture
في اجتماعه السنوي عام ١٩٧٨.

والمديرين، ولتوليد المعارف المناسبة لتقدم القطاع الحديث. ولتلبية الحاجة إلى فنيين مؤهلين، ولتحسين التوازن بين الفنيين والحرفيين، ينبغي إدخال نماذج غير جامعية للتعليم العالي، مثل كليات الفنون والحرف المختلفة (البوليتكنيك) وكليات المجتمع على الأصعدة المحلية. ويرجع تفوق هذه المؤسسات على الجامعات في تحقيق هذه الأهداف إلى أنها تستطيع التركيز على مجالات متخصصة متصلة بالصناعة، وتقديم برامج قصيرة، وأن تربط مباشرة وبدرجة أكبر بين الدراسة وبين حاجات الاقتصاد والمجتمع، كما يمكن التوسع فيها بسهولة لتغطي أنحاء مختلفة من البلاد.

التدريب أثناء العمل

إذا كانت المدارس الفنية والمهنية تؤمن التدريب للسوق العامة، فإن التدريب المتخصص يمكن أن توفره مؤسسات العمل للعاملين فيها. ومثال ذلك «التدريب المرتبط بالمشروع»⁽¹⁾ الذي يهدف إلى توفير المهارات الإدارية والفنية أو التطبيقية المتخصصة والمتعلقة بمشروع أو قطاع بعينه. والتدريب الذي تقوم به مؤسسات العمل يقتصر على مهنة معينة يحددها نطاق المشروع في المستقبل، وعدد العاملين في فئة مهنية واحدة أثناء فترة زمنية محددة. ولما كان المتدربون يعملون في المؤسسة، فإن مشكلة التوازن بين العرض والطلب لا وجود لها. يضاف إلى ذلك أنه يمكن أن يشيع هذا التدريب وهذه الخبرة بدرجة ملموسة في الأنشطة الأخرى.

ولا يترتب على التدريب المتصل بالمشروع ازدواج مع التدريب الذي يقدم في المدارس أو المؤسسات المهنية؛ بل إن الاثنين متكاملان. والمعياران المستخدمان في تصميم نظام التدريب العام واختبار نجاحه هما. سوق العمل، ونظام التعليم. لذلك فإن أساليب التدريب العام تميل نحو النواحي المعرفية وتعمل في إطار عملية التعليم والتدريب. وعلى العكس، فإن التدريب المتصل بالمشروع يميل نحو نواحي العمل، وتحكمه معايير النظام الإنتاجي. وتتوقف فعالية النفقة الخاصة بكل أسلوب على الظروف الاقتصادية والمؤسسية وعلى قيمة المهارات المعينة بالنسبة إلى مؤسسة العمل. وهناك بعض العوامل، مثل معدلات البطالة، وأجور المتدربين وعلاقتها بأجور العاملين الآخرين بالمنشأة، والحراك في سوق العمل، ونفوذ النقابات العمالية وامتزاج التدريب والتداخل مع محتوى البرامج الأخرى المقدمة أو مع التدريب الذي تحدده المنشأة أو الوكالة - كل هذه العوامل تجتمع معاً لتعطي أساساً للاختيار يمكن تقديره.

---

(1) Project-related training.

في موضع ما، بين هذين المنهجين، تقوم أنظمة تجمع بين التدريب داخل العمل والتدريب خارجه. وهي شائعة في سنغافورة وفي معظم بلاد أمريكا اللاتينية؛ ومنها المرفق القومي للتلمذة(١) في كولومبيا، والمرفق القومي للتلمذة الصناعية(٢) في البرازيل، وهيئة التدريب الصناعي(٣) في سنغافورة. وهي أجهزة تتمتع بالاستقلال الذاتي، وتمولها ضريبة على المرتبات والأجور. وبالإضافة إلى التدريب والتعليم النظامي، تقدم هذه المؤسسات تدريباً يجمع بين التعليم في الصفوف والتدرب في المصانع، لفترات مختلفة. وعادة ما ترعى المنشآت الصناعية المتدربين. ويوضح تقويم برامج التلمذة هذه أنه رغم ارتفاع تكاليفها في بعض الأحيان، فقد نجحت في تدريب عمال مهرة على مستويات مقبولة من الحذق والجدارة.

وتتقدم كثير من البلدان النامية خطوة إضافية بإدماج العمل في العملية التعليمية، وذلك على أساس الاعتقاد بأن الخبرة العملية تؤثر في التعلم. وثمة بعض الأدلة، مثلاً، على أن العمل في المصنع له تأثير إيجابي على التحصيل الشفوي والكمي مماثل تقريباً لتأثير التعليم في المدرسة النظامية. ولما كان المناخ الاجتماعي للتعليم له تأثير إيجابي على ناتج التعليم فإن الواقع الاجتماعي في دنيا العمل ينبغي إيجاد صورة منه في المدرسة ما أمكن. وإن محاولات ربط التعليم بالعمل أمر أساسي لسياسة التعليم في البلدان الاشتراكية. وقد أجريت محاولات مماثلة، بدرجات متفاوتة من النجاح، في بعض البلدان النامية الأخرى مثل بنين وتانزانيا وزامبيا.

* * *

ولا ينبغي النظر إلى مختلف طرائق التدريب التي ورد وصفها فيما سلف على أنها بدائل جامدة، ولكن ينبغي النظر إليها على أنها مدخلات تكميلية لبرنامج تدريب وطني شامل. فالمسألة إذن ليست أي الطرائق أكثرها كلفة/ فعالية، ولكن أي الطرائق منفردة أو مضافة إلى غيرها، متعاصرة أو متعاقبة، ينبغي تفضيلها على غيرها، وتحت أي الظروف. واختيار أسلوب التدريب يرتكز في النهاية على عوامل اقتصادية ومؤسسية. ومن بين العوامل الاقتصادية نفقة التدريب، ومدى الحاجة العاجلة إلى العمال المهرة، ومدى الربحية التي تعود على منشأة العمل من التدريب. وتشمل العوامل المؤسسية بيئة التدريب السائدة، والقوانين القائمة، ونفوذ

---

(١) National Service for Apprenticeship (SENA).

(٢) National Service for Industrial Apprenticeship (SENAI)

(٣) Industrial Training Board (ITB).

النقابات العمالية واتحادات أرباب الأعمال، ومواقف أرباب الأعمال، وطبيعة سوق العمل. وتحتاج هذه القرارات تحليلاً دقيقاً للعوامل الاقتصادية والمؤسسية لمقارنة البدائل، وتحليل القوى العاملة للحصول على بيانات عن الحاجة إلى العمالة، والمهارات المطلوبة، وتفضيلات أرباب الأعمال.

اكتساب المهارات في القطاع المديني العامي

وعلى الرغم من أنه لا توجد حتى الآن إحصائيات شاملة، فإن من المعتقد أن القطاع المديني العامي في البلدان النامية ترد إليه ٢٥ إلى ٦٠ في المائة من القوى العاملة في المدن. ويتميز هذا القطاع بسهولة الانضمام إلى القوى العاملة، والاعتماد على الموارد الأهلية، واكتساب المهارات خارج إطار المدرسة النظامية، وشيوع الاستخدام الذاتي، والإنتاج المكثف بالعمل، والعمليات الصغيرة النطاق والطبيعة غير المنظمة والتنافسية للأسواق، والأرباح المنخفضة، والتكنولوجيا البسيطة نسبياً.

وفي معظم البلدان لا يوجد برنامج أو سياسة صريحة لمعالجة حاجات التدريب بهذا القطاع العامي. فضلاً عن ذلك، يجب التغلب على النظرة السلبية للقطاع في بعض البلدان قبل اتخاذ الخطوات للوفاء بحاجات التدريب. ومن المناسب عند تحليل هذه الحاجات أن نقسم القطاع وفقاً لتكنولوجياته ومنتجاته وأنظمة التدريب فيه، إلى ثلاثة قطاعات فرعية:

١ . القطاع الفرعي للحرف. وهنا تهتم كل وحدة إنتاجية بمنتج واحد أو خط إنتاجي واحد يتم غالباً في المنزل من قبل عمال موظفين ذاتياً ويساعدهم بعض أعضاء الأسرة، وبينهم نسبة عالية من الإناث. وهو يحتاج إلى رأسمال صغير، ولكنه يحتاج إلى مستوى عالٍ من المهارات اليدوية التقليدية التي تكتسب عادة من العمل لفترات طويلة من الزمن. وإذا نجحت المنشأة فقد تمتد إلى التسويق، حيث تصبح بحاجة إلى اكتساب مهارات جديدة في التسويق أو المحاسبة، وعادة قدراً من التعليم النظامي.

٢ . القطاع الفرعي «للورش». ويغطي أنشطة متنوعة - من إنتاج وخدمات وإصلاح - وغالباً ما يستجيب على نحو كاف ورخيص لطلب القطاع الحديث. وهو يستخدم أدوات يدوية وآلات بسيطة تدار بالقوة المحركة، ويحتاج إلى مهارات يدوية غير مصقولة ولكنها وافية، في الصناعات الخشبية، والصناعات المعدنية، والبناء وما شابه ذلك. وإن المقدرة على التعلم أثناء العمل وعلى التكيف مع الأعمال الجديدة من الأمور الهامة هنا. وبينما اكتسبت الاجيال القديمة هذه المهارات في

أغلب الأحوال في موقع العمل، فإن وضع برامج للتدريب من خلال المؤسسات يحصل على نحو متزايد للأجيال الناشئة بعد إتمام مرحلة التعليم الابتدائي وذلك في مراكز غير نظامية تختص بالتدريب المهني المسرّع.

٣ . القطاع الفرعي للتجارة والخدمات. ويمثل هذا القطاع الفرعي العامي. في كثير من المناطق المدينية أكثر النشاطات الاقتصادية العامية اتساعاً من حيث الحيز، وأفضلها تكاملاً. وبالنسبة إلى ساكن الريف الذي يعرف القراءة والكتابة، يعتبر الانتقال من التسويق اليومي إلى الوضع المديني بمثابة الخطوة الأولى نحو المجال الأوسع للتجارة والخدمات. فرؤوس الأموال المطلوبة هنا صغيرة، والمصروفات الإدارية منخفضة. وهامش الربح ضئيل. ولئن كان أعضاء هذا القطاع العامي قد عرفوا تقليدياً بحذقهم التجاري الطبيعي ومهاراتهم في المساومة. فإن « التجار الطموحين »(١) الذين ينشدون توسيع مهاراتهم إلى مدى أكبر من النشاط الاقتصادي (المحاسبة والجرد وغيرها من مجالات إدارة الأعمال النمطية) سوف يحتاجون إلى برامج تدريب مدينية مرنة. ويمكن لمانحي التسليف أن يقدموا خدمة جلّى في مجال توسيع الأعمال الصغيرة - منها إسداء النصح عن الخطوط المربحة. وعن كيفية طلب التسليف وعن تحليل مخاطر الأعمال، واستثمار رأس المال وهكذا.

وتفترض طبيعة هذا القطاع وجود استراتيجية لتكوين المهارات يندمج فيها التدريب داخل العمل. ومع ذلك فكلما نما القطاع فإن التدريب خارج العمل من خلال المؤسسات قد يصبح أمراً ضرورياً. ولربط مثل هذا التدريب بالإنتاج، ينبغي تنسيق التدريب خارج العمل مع التدريب داخل العمل وينبغي بناء أنظمة التعلم على أساس عمليات الإنتاج القائمة، كما ينبغي تنسيق شروط الالتحاق مع خصائص السكان ذوي الأهلية لذلك. وينبغي اختيار المدربين من بين أحسن العمال المحليين، كما ينبغي أن يكون المجتمع مسؤولاً عن تنظيم وإدارة هذه البرامج التدريبية.

كفاءة التعليم والتدريب اللازمة للتنمية الريفية

يجري القيام بالتنمية الريفية في إطار سياسة تضم عديداً من النشاطات المتعلقة بالأسعار والتسليف وإصلاح الأراضي والخدمات الريفية والتنظيم المحلي، والبنية الأساسية الريفية، كما تضم التعليم والتدريب الملائمين لهذه النشاطات. ويعتبر النقص في القوى العاملة المدربة عقبة كأداء في تنمية المناطق الريفية على نطاق واسع.

---

(١) entrepreneurs

وهناك ثلاثة جوانب لمواجهة حاجات العمل في المناطق الريفية تستأهل عناية خاصة؛ مكان ووظيفة المدرسة الريفية، وتلبية حاجات الزراعة والفلاحين إلى التدريب، وتلبية الحاجة إلى المهارات الأخرى المتصلة بالعمل.

المدرسة الريفية

على الرغم من الاعتقاد السائد بأن المدرسة الابتدائية مكان غير ملائم للتدريب على المهارات العملية، فإن البحوث الحديثة في البلدان منخفضة الدخل قد أوضحت أن التعليم العام يحسّن إنتاجية صغار الفلاحين بالفعل. ويتبيّن من استعراض عشرين بحثاً حول تعليم الفلاحين وكفاءة المزارع، أن إنتاجية المزارع زادت بمعدل ٧,٤٪ نتيجة لإتمام الفلاحين أربع سنوات من الدراسة في المدرسة (انظر الملحق رقم ١٥). وهكذا يسفر التعليم الأساسي في قطاع الزراعة، كما هو الحال في القطاع الحديث، عن منافع اقتصادية ملموسة. ومع ذلك تبقى التساؤلات عن نوع التعليم أو التدريب الأكثر فعالية، وكيف يمكن تلبية الحاجات العامة والنوعية للتجمعات السكانية الزراعية المتناثرة، إلى المهارات، بأقل التكاليف.

وقد ثبت أن المحاولات لإضفاء الطابع الريفي، على برامج المدرسة الابتدائية صعبة. وغالباً ما جنحت إلى خلق ثنائية في نظام التعليم. إلا أنه بربط المناهج المشتركة بين جميع المدارس الابتدائية في البلاد بالبيئة الريفية، وبالاعتماد على هذه البيئة لإيضاح وتطبيق مضمونها، يمكن للمدارس الريفية تقديم خبرات تعليمية وطنية في شكل معلومات عامة ومهارات يحتاج إليها جميع المواطنين الذين يسهمون في تنمية بلدهم. ومن شأن مثل هذه المناهج أن تستجيب كذلك للظروف الريفية بدرجة أوفى.

وقد كان للبرامج الزراعية في المدارس الثانوية التي وضعت لإعداد المزارعين المأمولين نتائج مخيبة للآمال على وجه عام. ونظراً إلى أن التسهيلات المادية كانت غالباً غير ملائمة، ولأن المعلمين تنقصهم الخبرة في التقنيات الزراعية المتقدمة، فإن التعليم يكون أكاديمياً أكثر مما ينبغي، كما أن العمل التطبيقي المتصل به ذو قيمة ضئيلة للتعليم أو التدريب. ودعماً لأهداف التنمية الزراعية، ينبغي للمدارس الزراعية أن تركز على المجال الذي يكون لها فيه ميزة نسبية قوية - تعليم المفاهيم الرئيسة، والعلوم الأساسية، والعلوم الزراعية التي تبنى عليها التكنولوجيا الزراعية. فالتحسن المستمر في خدمات الإرشاد الزراعي، والتقدير المتزايد لطاقة التكنولوجيا والممارسات الحديثة بين سكان الريف، ينبغي أن تساعد المدارس لتركز نشاطها في المجال الذي لها فيه أقوى ميزة، وأن تترك تحقيق التدريب العملي للمجتمعات الريفية.

ومع ذلك فثمة حاجة للتدريب المهني في الزراعة على المستوى الفني لتزويد مجال واسع من خدمات الإرشاد الزراعي، والصناعات الزراعية، وذلك بالتعاون مع الموظفين الذين أتموا منهج تدريبهم على الوجه الصحيح. فلقد زاد الطلب بشكل كبير على الفنيين الزراعيين المدربين، وتغيرت بصفة جوهرية طبيعة عملهم. نتيجة التوسع السريع في برامج التنمية الزراعية والريفية في جلّ البلدان النامية تقريباً، بالإضافة إلى التحسن الواسع الانتشار في الخدمات الزراعية والتكنولوجيا المتوافرة في المناطق الريفية. ولسوف تصبح مؤسسات التدريب المهني التي تلبي هذه الحاجات أكثر فعالية عن طريق احتفاظها باتصالات وثيقة بأرباب الأعمال الذين يستخدمون متدربيها، وعن طريق استمرار التعرف على متطلبات العمل من هؤلاء المتدربين. وتستطيع المدارس الزراعية المهنية أن تقوم بتقديم التدريب السابق للعمل للموظفين من المستوى الأدنى الذين يحتاج إليهم القطاع الزراعي، ومع ذلك تحتاج الوكالات الموظفة عموماً إلى تنمية القدرة على تقديم تدريب تكميلي على أعمال معينة لإعداد الموظفين لوظائفهم الإفرادية ولتنميتهم فيها فيما بعد.

وتقوم الحاجة على المستوى اللاحق للمستوى الثانوي إلى مؤسسات لتدريب المتخصصين في الزراعة والمجالات المتصلة بها. وفي هذه العملية، يجب أداء وظيفة مزدوجة: إعداد المجموعات العليا من الموظفين للأجهزة الزراعية العامة والخاصة، وتوليد المعارف التقنية المتلائمة مع الظروف المحلية لاستعمالها في خدمات الإرشاد الزراعي. وأخيراً فإن مؤسسات التدريب غير الزراعي - كتلك التي تعلّم الطب، والتربية، والإدارة العامة، والهندسة المدنية مثلاً - كثيراً ما تستطيع إدخال توجّه ريفي في تعليمها، وبذلك تتم روابط تعليمية بين القطاع الريفي والحياة القومية.

الإرشاد الزراعي وتدريب الفلاحين

أصبحت خدمات الإرشاد الزراعي بصفة تقليدية، قناة لنقل المعارف والمهارات الجديدة إلى الفلاحين. وهي توجد في كل بلد تقريباً، ولو أن فعاليتها تختلف بدرجة كبيرة، وأوجه قصورها المشتركة تحدد بسهولة. وهذه القصورات تشمل التدريب الضعيف، وظروف العمل والمعيشة غير المواتية (وقد سبقت الإشارة إليها)، وانعدام الحوافز، والانعزال عن الفلاحين الذين تنشد خدمتهم وعن الخدمات التكميلية الأخرى التي تسهم في التنمية الريفية وعن هيئات البحث والمعلومات التي عن طريقها يجري تحديث معارفها الفنية. ونظراً إلى أن موظفي الإرشاد الزراعي ذوي المستوى المتوسط والمستوى الأعلى هم غالباً من تربوا في المدن فإنهم غير قادرين على الاتصال برهافة حسّ الفلاحين، وهم تعوزهم كذلك الخبرة في النواحي العملية للإنتاج الزراعي.

كثير من التدريب الذي يقدم إلى موظفي خدمات الإرشاد الزراعي هو كناية عن برنامج نظري سابق للعمل. ولا يقترن به تدريب لاحق تقريباً على الأعمال المعينة لأولئك الذين يمارسون الإرشاد، ومع ذلك فإن التركيز الراهن على التنمية الزراعية في معظم البلدان النامية قد شجع التغيير السريع الذي من أجله تقوم الحاجة الآن إلى التدريب الملائم على أعمال معينة. ويتطلب إدخال برامج التدريب الفعالة بناء قدرة تدريبية وبنية تنظيمية داخل خدمات الإرشاد الزراعي. وقد أدخل «نظام التدريب والزيارة»⁽¹⁾ الذي يتضمن هذا المبدأ، وذلك بنجاح أولي، في عدد من الأقاليم. ولكن لا يوجد حل نمطي لمشكلات الإرشاد الزراعي، وفي تخطيط أي نظام لخدمات الإرشاد الزراعي، ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار، البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية التي يعمل فيها. وإذا كان النهج العالي التخصص والتركيز مفيداً في بعض الثقافات والاقتصاديات، فإن نهجاً متعدد الأغراض قد يكون لازماً في غيرها - وخصوصاً في البلدان الأصغر حجماً والأفقر.

ونظراً إلى أن نسبة أسر الفلاحين إلى المتاح من المرشدين الزراعيين المدربين غير متوازنة غالباً في القرى، فقد يكون الاستخدام الانتقائي لوسائل الإعلام فعالاً لدعم خدمات الإرشاد الزراعي. ولكن يجب أولاً تحسين إدارة وسائل الإعلام إذا أريد لها أن تعزز خدمات الإرشاد بشكل ملحوظ.

وقد قام كثير من البلدان بتجريب مراكز التدريب السكنية للمزارعين لسد العجز في خدمات الإرشاد الزراعي الاستشارية. وقد ثبت أنها ذات قيمة، على وجه خاص، في تعزيز المنشآت الزراعية الجديدة أو المتخصصة، وفي تعليم القادة الريفيين، وفي الحصول على تأييدهم لبرامج التنمية الريفية. كما أنها في نفس الوقت كانت على وجه عام، صعبة في إدارتها ومكلفة في تشغيلها، ومن ثم لم يستفد استفادة كاملة من كثير من هذه المؤسسات.

المهارات غير الزراعية اللازمة للتنمية الزراعية

يحتاج الأمر إلى قدر كبير من المهارات غير الزراعية إذا أريد تنمية المناطق الريفية؛ وهي تشمل المهارات الحرفية النمطية، والحرف المنزلية، والصحة، وتخطيط القرية، والنقل، والتخزين والتسويق. وهناك كثير من أساليب التوزيع الملائمة في هذه الميادين المتنوعة. وعلى الرغم من أن المدارس الريفية ستظل الوسيلة الوحيدة للتدريس، فإنه لا يستفاد منها استفادة كاملة. وثمة فئتان أساسيتان من

---

(١) انظر: Daniel Benor and James Q. Harrison. *Agricultural Extension: The Training and Visit System*. (Washington: World Bank, 1977).

المهارات تسودان في جميع مبادرات التنمية - المهارات الخاصة بتنظيم وتعبئة القرية، وتلك الخاصة بالقيادة والإدارة. ولم تحدد بعد وسائل تنمية هذه المهارات بسرعة وعلى نطاق واسع. وفضلاً عن ذلك فثمة ما يدل على أن القرويين ذوي المستوى التعليمي الضئيل يعوزهم غالباً إدراك المفاهيم الضرورية لاكتساب المهارات الإدارية اللازمة لتنمية القرية تنمية سريعة. وقد تثبت فاعلية إدماج هذه المفاهيم في برامج تعليم الكبار وفي المدارس الريفية.

الفصل السادس

إدارة نظم التربية وتسييرها

طبيعة القضية ونطاقها

إن التوسع الذي لا سابقة له في نظم التعليم خلال الأعوام الخمسة والعشرين الأخيرة، ألقي متطلبات ثقيلة على الإدارة التعليمية. وبالإضافة إلى ذلك فإن الاهتمام المتزايد لجعل فرص التعليم متاحة على نحو متكافئ، وللإقلال من عدم الكفاءة ولربط التعليم بالعمل- كل هذا أبرز أهمية التخطيط والبحث. ورغم المجهودات التي بذلت للتواكب مع هذه المتطلبات. فإن تطور القدرات الإدارية والتدبيرية والتحليلية الوطنية ما زالت متخلفة عن نمو حجم الجهود التعليمية وزيادة تعقيدها. ويعاني بعض برامج التنمية التربوية بسبب ضعف الإدارة. ويمكن تقسيم القضايا ذات الصلة إلى ثلاث مجموعات.

الإدارة وصنع القرارات

إن المشكلات المتصلة بالتعليم والتدريب غالباً ما تقدر أهميتها بأقل مما ينبغي. فوزارة التعليم. أولاً، غالباً ما تكون أكبر مستخدم في الدولة وتهيمن على موارد مالية تمثل عادة ما يتراوح بين ٣٪ و ٥٪ أو أكثر من إجمالي الناتج القومي. والقرارات الخاصة بسياسة التعليم تتطلب، على المستوى المكبّر (الجمعي)(١)، تفهماً للعلاقات بين ديناميات السكان، والاقتصاد، والمجتمع، وعلى المستوى المصغّر (الوحدي)(٢) إدراكاً لعملية التعلم. وثانياً، يتوقف مدى نجاح المدارس ومراكز التدريب، باعتبارها الخلايا الأساسية للتعليم، في تقديم نوع المعرفة والمهارات المناسبة، على نوعية الإدارة إلى حدّ كبير. والحاجة ملحة، في كثير من البلدان، إلى نظار مدارس

---

(١) Macro level

(٢) micro level.

أحسن تدريبهم. وثمة ظاهرة أخرى جرت العادة على عدم إدراكها، وهي أن تنظيم الإدارة يشمل الأعمال الأساسية المرتبطة بمعالجة شؤون المرتبات، والمحاسبة، وعمليات الجرد فيما يتعلق بتوزيع المواد التعليمية، وصيانة المباني، وتنفيذ القرارات التعليمية. وثالثاً، فإن توزيع المسؤوليات الخاصة بصنع القرار يحدد بوضوح، فاعلية الإدارة. إن روح المبادأة في التعليم والتدريب مبعثرة، أفقياً، بين عدد متزايد من الهيئات على الصعيد الوطني. كما أنها مشتتة رأسياً ضمن إطار الإدارة التربوية بين وزارة التعليم، والسلطات المحلية، والجماعات المحلية والمدارس. ورابعاً، تتأثر الادارة التربوية بالمشكلات والممارسات السائدة، وبفلسفات الإدارة العامة. وتتضمن هذه المشكلات التدخل السياسي في صنع القرار، والإجراءات « الدواوينية »(١) غير الفعالة، وانعدام نظم تقدير الجدارة(٢)، وانخفاض الرواتب الحكومية، وارتفاع عدد الموظفين.

التخطيط التربوي

نظراً لأن التعليم موضوع حسّاس من الناحية السياسية، فإن كل البلدان ترغب في تقرير أهداف واولويات وبرامج التنمية التربوية. وترتيباً على ذلك، أصبح التخطيط التربوي أحد الملامح القياسية في الإدارة التربوية في معظم البلدان النامية. ولكنه، مع هذا، لم يصبح أداة الإدارة المنتظرة. والأسباب فنية ومؤسسية في نفس الوقت. فأولاً، لقد اقتصر التخطيط التربوي على وضع الأهداف وحسب. ولم يوجّه اهتماماً كافياً لوسائل تحقيق الأهداف، مثل تطوير الدراسات المنهجية المتعلقة بفاعلية النفقات وإمكانية التطبيق لطرق التدريب البديلة، أو المشروعات القابلة للتطبيق لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي. وثانياً، كرّس اهتمام أكبر مما ينبغي للتوسع الكمي، وأقل مما ينبغي للتغيير. ويبدو أن صعوبة التعبير كمياً عن نوعية التعليم، قد انتهت بالمخططين إلى الانصراف عن هذه المشكلات الأكثر صعوبة. وجرت العادة، ثالثاً، على أن تتولى الحكومة المركزية أمور التخطيط. وترتب على ذلك أن أصبح التخطيط، في غالبية الأحوال، على مستوى الدولة ككل، مع اهتمام ضئيل جداً ببرامج مخصصة لإفادة مجموعات سكانية أو مناطق جغرافية محددة تحديداً جيداً. ورابعاً، أنه رغم أن عدد المخططين التربويين في ازدياد مطرد، فالعديد من البلدان يشكو من نقص في الموظفين المؤهلين. خامساً، تطور التخطيط التربوي، في حالات كثيرة، كنشاط منعزل، ولم يجد بعد مكانه في

---

(١) Bureaucratic.

(٢) merit system.

الاتجاه السائد في صنع السياسة التربوية. وسادساً، فالأساس المعرفي لصنع السياسة التربوية مشكوك في كونه جديراً بأن يعول عليه. إن عدم وجود المعلومات الكافية عن الظروف والعوائق الاقتصادية، والديموجرافية، والثقافية والسياسية، والمعلومات الخاصة بديناميات نظام التعليم أيضاً، وقفت حجر عثرة في سبيل التقدم. وترتب على ذلك الافتقار إلى الاتفاق العام حول الأهداف والمعايير.

البحث والتجريب

لقد كانت أعمال البحث والتجريب في مجال النمو والإصلاح التربوي هزيلة، وذلك لأن مدى ودرجة تعقد الأساس المعرفي اللازم لإحداث وتطوير سياسات تربوية سليمة، لم تقدرا حق قدرهما. ومن الأمثلة التي توضح ذلك أن استعراضاً عالمياً للبحوث التي تناولت فاعلية المعلم، كشف عن وجود إحدى وثلاثين دراسة في أقطار إفريقيا التي تقع جنوبي الصحراء، وثمان وخمسين دراسة بمنطقة الشرق الأوسط العربية، وثلاثين دراسة في أمريكا اللاتينية، بالمقارنة بمئات الدراسات في أوروبا وأمريكا الشمالية(١) وبالإضافة إلى ذلك فإن معظم الأبحاث في البلدان النامية مقيدة من ناحية مداها وغير مرتبطة بالسياسة التربوية. ويرجع ذلك، إلى حدّ كبير إلى أن القدرة المؤسسية ما زالت غير كافية في كثير من البلدان. والبحث، شأنه في ذلك شأن التخطيط، يعوقه نقص الموظفين الأكفاء وعدم تقبله كجزء لا يتجزأ من عملية صنع السياسة التربوية. ونشاطات البحث، علاوة على ذلك، لا تمول التمويل الكافي نظراً لأن المعنيين يعتبرونها عملية باهظة التكاليف. وإذا أخذ هذا على أنه صحيح في المدى القصير، فقد يفضي إلى رفع كفاءة النظام التربوي في المدى الطويل، بصورة ملموسة.

* * *

إن لقضايا الإدارة والتخطيط والبحث التي تناولناها فيما سبق، أهمية خاصة بالنسبة للمناطق الريفية. فعادة ما تكون الإدارة المحلية للمدارس من نوعية أقل من إدارة المدارس على المستوى الوطني. أضف إلى هذا أن الإمدادات والتجهيزات الخاصة بالتواصل الإداري وبجمع البيانات للتخطيط والبحث تثير مشكلات أخرى. وتعاني المناطق الريفية عدم وجود القدرات والطاقات الإدارية والتحليلية اللازمة. كذلك فإن الإصلاحات التي أفادت منها المراكز المدينية قد لا

---

(٢) قام بها Educational Research Review and Advisory Group of the International Development Research Centre of Canada.

تصل إلى المناطق الريفية، نتيجة لمواطن الضعف في توزيع المسؤوليات والقرارات. والقلة التي تصل قد تكون غير ذات موضوع إذا كان التخطيط قائماً على بيانات هزيلة تم جمعها من المناطق الريفية، أو جاءت نتيجة لأبحاث قليلة قامت بها مراكز مدينية، أو تجديدات تم تطويرها في بلدان صناعية.

قدرات الإدارة والتخطيط والبحث

تحسين القدرة الإدارية

على الرغم من أن العادة جرت على أن تكون وزارة التربية هي الراعية الرئيسة للتعليم والتدريب، فإن توزيع بعض الوظائف المتصلة بالتعليم بين وزارات أخرى قد أخذ في الظهور. ففي بعض البلدان تهتم وزارة العمل مستقلة أو متعاونة في ذلك مع أصحاب الأعمال بالتدريب المهني. وتتولى وزارة الصحة التدريب الصحي والخاص بالتغذية، بينما تتولى وزارة الزراعة التدريب الزراعي، وهلم جراً، في حين تتولى وزارة التربية شؤون التعليم النظامي العام. غير أن هذا التقسيم الوظيفي لم يكن قط كاملاً تماماً أو مرضياً، كما أن تنوع الجهات المسؤولة لم يعوض عنه بتنسيق مناسب على المستويات العليا. ورغم أن أصحاب الأعمال أو غيرهم ممن لهم معرفة صحيحة بالموضوع يجب أن يكون لهم تأثير في إدارة التدريب، فإن نظام التعليم الوطني يجب أن يخلو من التقسيم المفرط، ووجهات النظر الضيقة، والتكرار المفضي إلى الإهدار. لذلك أنشأت بعض البلدان مثل مصر، ونيجيريا، وتايلاند، مجالس قومية تمثل فيها هيئات كثيرة، لتتولى تطوير الخطط التربوية وتنسيق التعليم والتدريب مع القطاعات الأخرى.

ولقد قاومت الجماعات ذات المصالح الخاصة لامركزية اتخاذ القرارات في التربية في بعض الحالات؛ فالمعلمون ونقاباتهم يفضلون مثلاً العمل لدى هيئات التعليم الوطنية بدلاً من المؤسسات المحلية تفادياً للضغوط الاجتماعية والسياسية من جانب المجتمعات المحلية. كما أن الأطمئنان على الوظيفة والمكافآت المالية هما أفضل في ظل الإدارة الوطنية. وهكذا تتحسن قوة مساومة المعلمين مع الحكومة. ولقد أدرك الآباء أيضاً أن نظم الامتحانات الوطنية العامة هي الأداة الوحيدة العادلة للانتقاء للتعليم الثانوي. وبالاضافة إلى ذلك فإن الحكومات المركزية، وقد حرصت على الاحتفاظ بالطابع الوطني للتعليم، عزفت عن تفويض سلطتها على المناهج، والبرامج والكتب المدرسية للسلطات المحلية أو للمدارس الإفرادية.

ويعترض، في الوقت الحاضر، على الاتجاه إلى المركزية على أساس أن وزارات التربية قد أصبحت مثقلة بالإدارة اليومية لتوفير الإمدادات الخاصة

بالتعليم - وغالباً ما يكون هذا على حساب وظائفها في صياغة السياسة - وأن السلطات المركزية في بلدان كثيرة تقابلها صعاب في تحديد وتوضيح حاجات المجتمعات المحلية. ومع ذلك، نجد أن الالتزام بالأهداف القومية للوحدة والعدالة يحدّ من درجة اللامركزية. وتتجه النية، في معظم البلدان النامية، إلى الإبقاء على المركزية في جميع قطاعات المجتمع بغية إيجاد شيء من الاتفاق في مواجهة المصالح المحلية والإقليمية المسبّبة للانقسام والشقاق. وبالاضافة إلى ذلك فإن بعض المناطق والمجتمعات المحلية ليس في مقدورها إيجاد إداريين مؤهلين أو حتى الإسهام بنصيب في العبء المالي اللازم لتسيير المدارس. ويمكن أن تشكل معاهد الإدارة التعليمية أحد الجهود لتقديم المهارات الإدارية والفنية المحلية. أما القيد المالي فيمكن التغلب عليه إما بتفويض السلطات المحلية سلطة فرض الضرائب بما يتمشى مع مسؤولياتها المالية، وإما بأن تحول إليها الحكومة المركزية أموالاً يكون لها حرية التصرف فيها.

إن لاستراتيجيات إدارة التربية اتصالاً وثيقاً بنظام الإدارة الوطنية، وهي تغطي البنى التنظيمية وأسلوب التسيير وإدارة التدريب. فأولاً، جرت العادة على تنظيم الإدارة التربوية على المستوى المركزي حسب نوع التعليم. وقد يشجع هذا الوضع على تفتيت النظام دون مقتضى. وحين يصبح تنظيم إدارة النظام المدرسي لا مركزياً، فقد يكون من المناسب تنظيم بقية المسؤوليات المركزية وظيفياً - التخطيط والبرامج، والمناهج، وتدريب المعلمين، والتمويل والتقويم - بحيث تغطي كل من هذه الوظائف نظام التعليم بأكمله. وأياً كانت البنية التنظيمية المتبعة، فيجب أن يكون الربط بطريقة ملائمة بين وظائف التعليم ومستوياته هو العنصر الرئيس. ويمكن أن يكون المفتشون المحليون ونظار المدارس حلقة الاتصال بين السلطة المركزية - الوطنية أو الإقليمية - وبين المدرسين. ويؤدي المفتشون والنظار في كثير من البلدان أعمالاً إدارية روتينية - مثل جمع البيانات، وتوزيع المواد التعليمية، ونقل المعلمين - وذلك على حساب وظائفهم التوجيهية. ويمكن أن تفضي إعادة توصيف واجباتهم إلى إيجاد نوع من التوازن بين مهامهم التوجيهية وبين أعمالهم الإشرافية. ونظراً لأن محتوى التعليم دائماً ما يعاد تقويمه، فإن مراقبة التجديد في البرامج لا تقل أهمية عن تقويم أداء المعلمين. وثانياً، يتعين صياغة السياسة التربوية والإجراءات الإدارية بطريقة يصبح معها القائمون على الإدارة التربوية على جميع المستويات أقرب إلى المشاركين في صنع القرارات من أن يكونوا موزعيها. وثالثاً، إن مجموع العاملين في الحقل التربوي على المستويين المركزي والمحلي، في حاجة إلى التدريب على الإدارة. ويمكن لكليات ومدارس الإدارة، العاملة فعلاً في القطاعات الأخرى، أن تزود التربية بالتدريب. وإلا فقد يكون من المناسب إعداد مقررات وبرامج تمرينية من أجل الإدارة التربوية بالذات.

تحسين القدرة على التخطيط

إن الوسيلة الناجحة لتكوين القدرة على التخطيط تتجاوز إنشاء وحدة تخطيطية في وزارة التربية، لتضم بين دفتيها جميع المهام ذات الصلة بصياغة السياسة التربوية وتحقيقها - آليات (ميكانيزمات) جمع المعلومات، والبحث وتطوير المناهج، وتدريب المعلمين ونظم المراقبة والتغذية الاسترجاعية. وبالإضافة إلى ذلك، يتعين تدريب كادر من المخططين على المستوى المركزي، وكذا تدريب موظفين على الصعيدين الإقليمي والمحلي لتزويد العملية التخطيطية بالبيانات والتغذية الاسترجاعية.

وقد حاولت بعض البلدان مؤخراً إدخال إصلاحات تعليمية ضخمة، بينما لم تقم بعض البلدان الأخرى إلا بتعديلات بسيطة دون أن تكلف نفسها مؤونة بحث المشكلات الاجتماعية والتربوية الخاصة بالنظام. ولم تكن التغييرات التربوية، في جملتها، سوى تغييرات ضئيلة نظراً لأن الخطط المقترحة لم توضع بطريقة سليمة، أو لأن السياسات قد غيرت، أو لعدم تدبير الأموال اللازمة، أو لعدم توافر العدد الكافي من الموظفين المهرة لإدارة الإصلاحات. وفي معظم الحالات، كما تبين من دراسة قام بها البنك الدولي، جاء القصور، بصورة عامة، نتيجة عدم فهم طبيعة التغيير في المجال التربوي وعلاقته بالبيئة الاجماعية الاقتصادية. ثم إن إدراك العوامل التي تؤثر في الإصلاح التربوي تساعد المخططين في تقويم جدوى اقتراحاتهم، وإعادة النظر في مدى الإصلاح على هذا الأساس. وغالباً ما تخلق التغيرات الصغيرة فرصاً جديدة لمزيد من التغيير. والذي يهم في الأجل الطويل هو القدرة على الاستمرار في إدخال تجديدات وتغييرات محددة.

تحسين القدرة على البحث

إن عناصر القدرة على البحث في مجال التعليم، كغيره من القطاعات الأخرى، تنطوي على عناصر بشرية مدربة ومندفعة وإنتاج كتابي محلي (أدلة، وتقنيات، وتقويم سابق) وقاعدة معلومات عامة، وإجراءات مؤسسية لجمع وتجهيز وتحليل وتخزين واسترجاع البيانات - الكمية والنوعية على السواء - وهيئة من المساعدين الفنيين، وإجراءات تنظيمية للقيام بالبحث العلمي ونشر نتائجه، إلى جانب الاعتمادات المالية المناسبة. ويمكن تنمية هذه القدرة عن طريق (أ) جهود تدريبية تساعد الأفراد المرتجى منهم في الحصول على المعارف، والمهارات والخبرات اللازمة للبحوث والتجارب العلمية ذات المستوى الرفيع، و(ب) جهود للتطوير المؤسسي تكفل أن يعكف الباحثون المدربون على معالجة المسائل التربوية في إطار شبكة صنع القرارات وصياغة السياسة التربوية.

إن برنامجاً موسعاً للبحث والتجريب في المجال التربوي يمكن أن يسهم في النهوض بالإدارة التربوية من خلال توضيح القضايا، وتحديد الأهداف، وتقويم الخبرات. وعلى الرغم من أن البرنامج الأساسي لمثل هذا المجهود الموسع يجب أن يحدده البلد صاحب الشأن، فمن الممكن تأمين إطار تبادل وتعاون بين البلدان المختلفة عن طريق مراجعة الأوضاع وتبادل الآراء والنشاطات على المستوى العالمي كتلك التي باشر بها المركز الدولي للبحوث الإنمائية[١] في أوتاوا في عام ١٩٧٦ لأول مرة، أو تحديد أولويات البحث الذي قام به مؤخراً المعهد الدولي للتخطيط التربوي في باريس، التابع لليونسكو[٢]. ويتعين أن تتم مباشرة البحوث التربوية على نحو فعال في اتجاهين عريضين في نفس الوقت: الأول ويختص بالتربية كقوة اجتماعية وبالطريقة التي تتفاعل بها هذه القوة مع الاقتصاد والمجتمع خلال عملية التنمية. ويتضمن هذا الاتجاه العلاقات بين التربية والعمل، وتوزيع الدخل، والحركية الاجتماعية والخصوبة. أما الاتجاه الثاني فيختص بالتربية كعملية تعلم فردية، ويتضمن جميع المسائل الخاصة بالعوامل التي تحدد التعلم، واكتساب المهارات والاحتفاظ بها.

ومع ذلك، لا يمكن أن تقوم جميع البلدان بالأبحاث في نفس المجالات في استقلال الواحدة عن الأخرى. فوجود عناصر مشتركة أو متنامة يوحي بالحاجة إلى مجهودات تعاونية. والبلدان التي توجد لديها نفس المشكلات في مقدورها أن تقتصد في الأموال والقوى البشرية عن طريق المشاركة في مجهودات التدريب والبحث من خلال التجميعات، والاتحادات، والمعاهد. كما يمكن أن توضع تحت تصرف الباحثين في كل دولة نظم استرجاع المعلومات وشبكات التوثيق لاستخدامها بغية الحد من تكرار المجهودات والإفادة من الخبرات المتراكمة. وقد أنشئت مثل هذه الشبكات الإقليمية للتعاون في مجال البحوث في أمريكا اللاتينية وغرب إفريقيا. وأنشئت في آسيا فعلاً[٣]. ويجري في إفريقيا والدول العربية، تحت رعاية اليونسكو، إنشاء شبكات مماثلة لتبادل التجديدات التربوية.

وبعض مشروعات البحوث لا يمكن القيام بها إلا على نطاق دولي، وأفضل مثل يضرب على هذا هو البرنامج الموسع الذي تتولى تنفيذه الجمعية الدولية للإنجازات

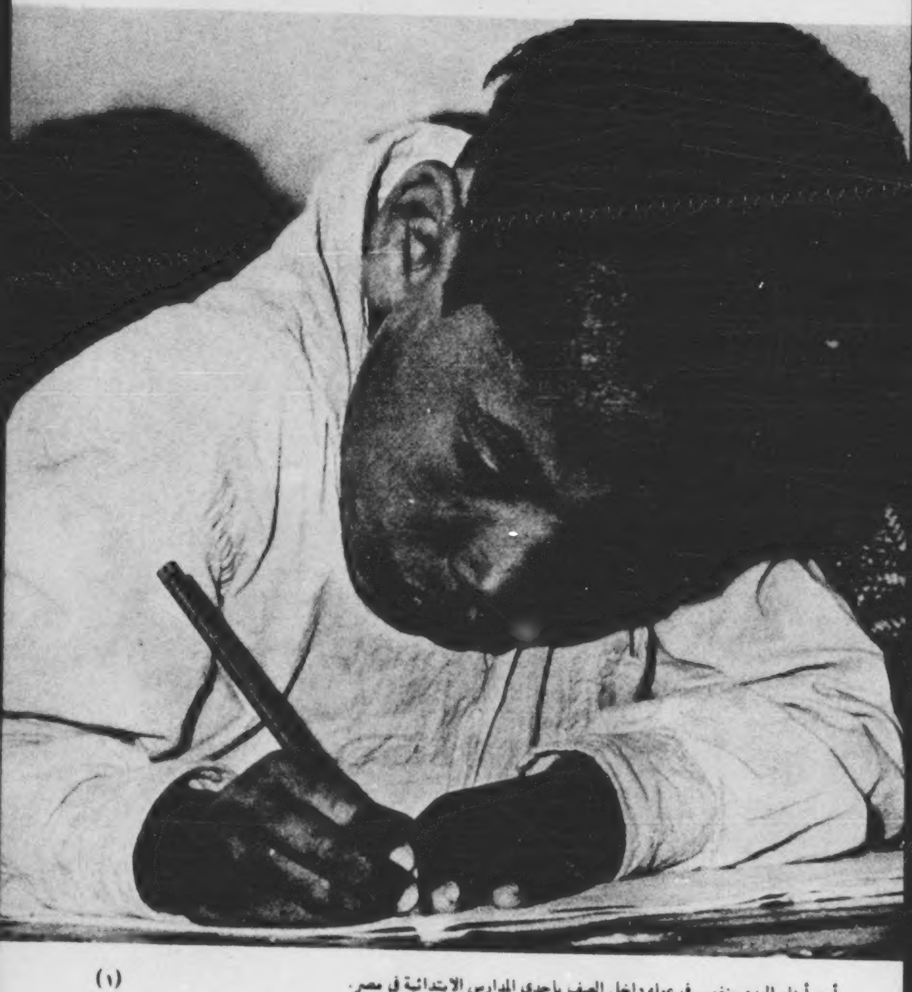
---

[١] International Development Research Centre. *Education Research Priorities: A Collective View* (Ottawa, IDRC, 1976).

[٢] Unesco International Institute for Educational Planning.

[٣] The Asian Programme for Educational Innovation for Development (APEID).

التعليم في صور



(١)

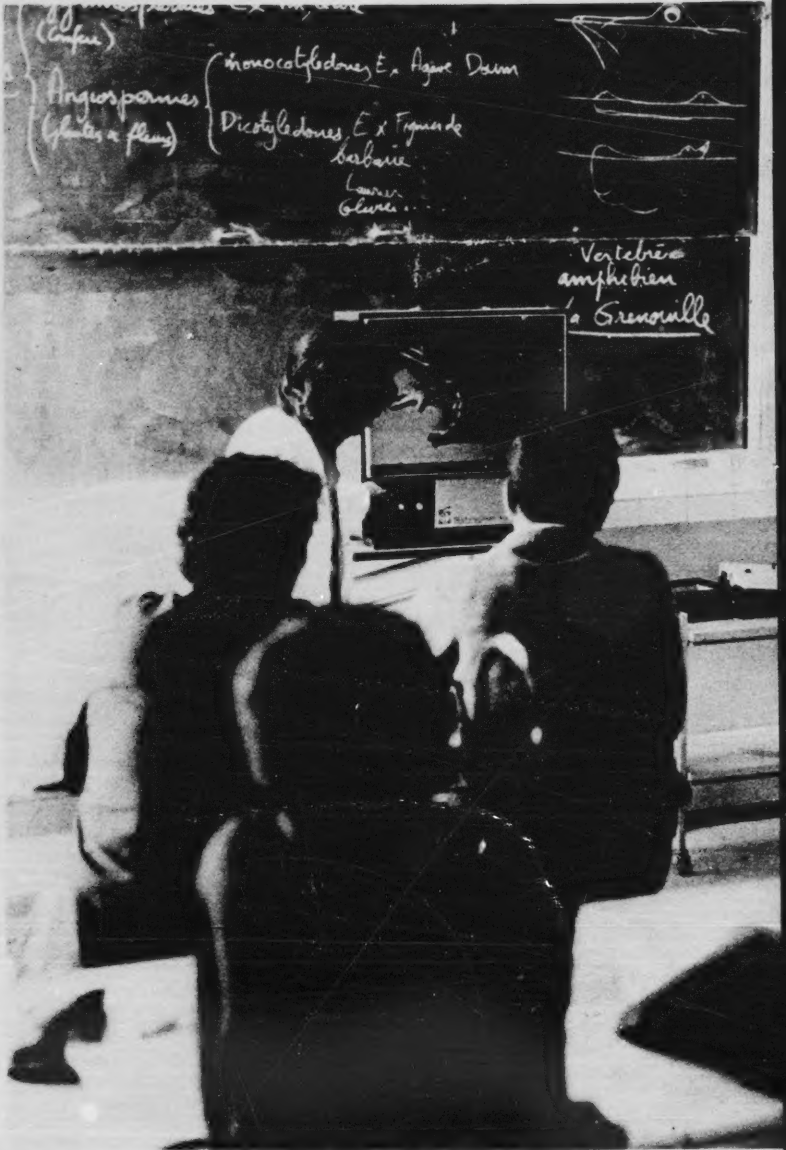
أحد أبناء البدو منغمس في عمله داخل الصف بإحدى المدارس الابتدائية في مصر. على الرغم من التوسع في المرافق التعليمية بالبلدان النامية، فإن ثلث الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية غير مسجلين بالمدارس.

(٢)

الصورة من مالي.. أحد فصول محو الأمية في الهواء الطلق في قرية بإقليم كيتا..
تقرّ غالبية الحكومات بأن التعلم هو حاجة من حاجات الإنسان الأساسية. مثله في ذلك مثل الغذاء والمأوى والكساء.

تلاميذ إحدى المدارس الثانوية في جامايكا يصغون إلى معلمتهم وهي تلقي عليهم درساً في إحدى المواد الاجتماعية.
تبين الدراسات أن للمعلمين والكتب المدرسية تأثيراً أعمق على الطلاب في البلدان النامية، يفوق تأثيرها في البلدان المتقدمة.

(٣)


(Conifere)
Angiospermes
(plantes à fleurs)
monocotyledones Ex Agave Doum
Dicotyledones Ex Figuier de barbarie
Laurier
Glicine...
Vertebrés
amphibien
à Grenouille

(٤)

درس في علم الأحياء بإحدى المدارس المغربية، يشرح فيه المعلم تشريح الضفدعة، مستعيناً في ذلك بالمعدات السمعية - البصرية.

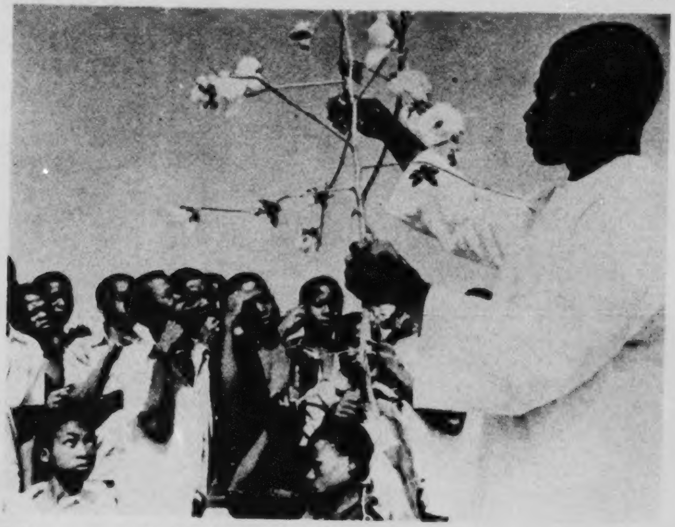
يمكن للمعلم أن يستعين بالمواد التعليمية في تحسين نوعية التدريس، كما أنها تفيد في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب.

(٥)

في «ورشة» المعادن بمدرسة كامبونج كورونتشي الثانوية بكوالالمبور (ماليزيا).. الطلاب يتدربون على العمل مستخدمين الآلات اليدوية.
كثير من البلدان النامية تدخل العمل في العملية التعليمية على أساس الاعتقاد بأن الخبرة العملية لها تأثير إيجابي على التعلم.

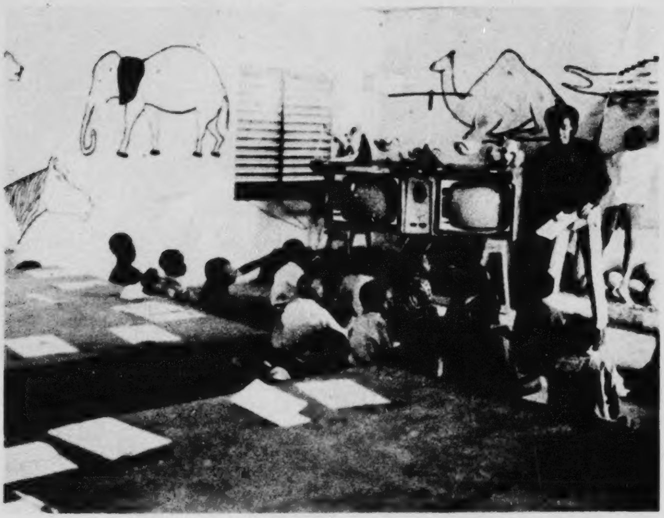
(٦)

عرض عملي أمام مجموعة من المتدربين الفيليبينيين لاستخدام آلة صغيرة لدرس الأرز.
هناك حاجة إلى التدريب المهني الزراعي لمستوى الفنيين لتوفير الخدمات اللازمة للزراعة والصناعات الزراعية.



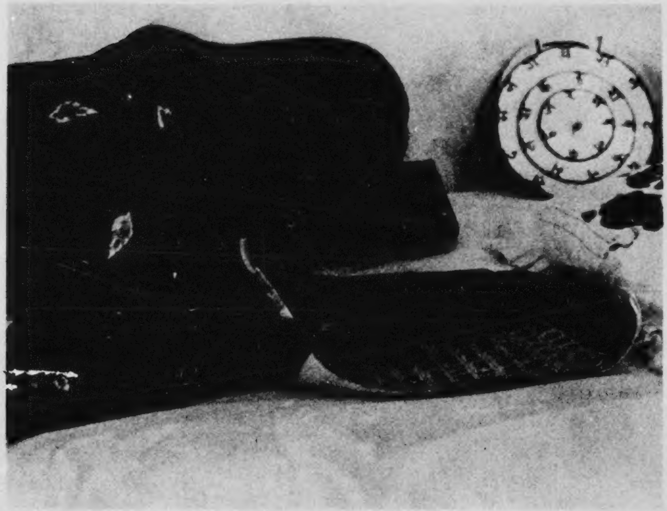
(٧)

مجموعة من تلاميذ إحدى المدارس قرب بوبو - ديولاسو (فولتا العليا)، يستمعون إلى المعلم وهو يشرح بعض الأمور المتعلقة بزراعة القطن.
يقدم البنك الدولي المساعدة للحكومة لتوفير تعليم غير نظامي على مستوى القرية، بهدف تزويد شباب الريف بحد أدنى من التدريب العملي، ليصبحوا فلاحين أكثر إنتاجاً.



(٨) يستخدم التلفزيون في الأغراض التعليمية، كما تبين هذه الصورة لصف دراسي بإحدى مدارس النيجر.

... على الرغم من إمكانات التلفزيون كأداة تعليمية، فإن تكاليفه المرتفعة تحدّ من استخدامه في كثير من البلدان النامية.



(٩) تعكف هذه المعلمة النيبالية على إعداد بعض المواد التعليمية التي ستستخدمها في درس الحساب.

لقد ثبت أن توفير الكتب الدراسية وغيرها من المواد التعليمية هو أكثر المحدّدات إيجابيةً، في التحصيل الأكاديمي.

(١٠)

منظر عام لمدرسة أوفافا جيريكو الثانوية في نيروبي (كينيا).

لقد قدمت هيئة التنمية الدولية المعونة المالية لتحسين نظام التعليم في كينيا.

(١١)

هذه الطفلة الهندية مشغولة بحلّ إحدى المسائل الحسابية على السبورة، في إحدى المدارس بإقليم الأنديز – وهي من المدارس التي أنشأتها وكالات الأمم المتحدة للمعاونة في تأهيل السكان الأصليين في إكوادور.

لا بد للمحاولات التي تبذل للتوسع في التعليم بين فئات السكان المحرومة من أن تضمن أن الخدمة التي تقدم لهذه الفئات تتناسب وحاجات المجتمع.

التربوية(١)، الذي يتضمن دراسة إنجاز التلاميذ في مجال الرياضيات في اثنتي عشرة دولة، والعلوم في تسع عشرة دولة، والآداب في عشر دول، واختبار فهم الطالب لما يقرأ في خمس عشرة دولة. وثمة مثل آخر هو الدراسات الدولية لمسح الأبحاث التربوية التي تتولاها المجموعة الاستشارية لمراجعة البحوث التربوية والتابعة للمركز الدولي للبحوث الإنمائية. إن الدراسات الممتدة على نطاق تتطلب بطبيعتها مشاركة من بلدان متعددة ولا يمكن أن تكون فعالة إلا إذا كانت قدرات البحث على المستوى القومي متطورة حقاً.

---

(١) International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

الفصل السابع

التكاليف والمالية

طبيعة القضية ونطاقها

غالباً ما تقف الموارد المحدودة المخصصة للتربية حجر عثرة في سبيل الخطط التي تستهدف زيادة فرص التعليم وتحسين نوعيته وتكوين قدرات وطنية في الإدارة والتخطيط والبحث. والزيادة في معدل الإنفاق على التعليم التي لقيت قبولاً حسناً في الستينات، ينظر إليها الآن بشيء من الارتياب إن لم تقابل بالمعارضة. وتسهم الشكوك التي تثار حول الوظائف الاجتماعية والاقتصادية للتربية وحول الوثاقة، والكفاءة الخارجية للنظام، في الحطّ من قدر التربية لدى بعض الجماعات. وبالإضافة إلى ذلك فإن ظهور قطاعات اجتماعية جديدة مثل الصحة، والسكان، والتغذية، يعمل أيضاً ضد الأولوية المالية التي كانت معطاة سابقاً للتربية.

وليست الموارد المالية المخصصة للتربية مقصورة على الإيرادات العامة، بل إنها تشمل المصروفات التي ينفقها الآباء على التعليم الرسمي لأولادهم - للكتب، والملابس وما إليها - بالإضافة إلى الإسهامات التي تقدمها المجتمعات المحلية. وفي بعض البلدان، وبخاصة في أمريكا اللاتينية، يشكل قطاع التعليم الخاص الذي يغذى من الرسوم المدرسية وأحياناً من الإعانات الحكومية الإضافية، جزءاً كبيراً من الإنفاق التعليمي. ومن الصعب تحليل جملة الإنفاق على التعليم نتيجة لنقص البيانات. ومع ذلك، ففي معظم الحالات تكون المدفوعات من الإيرادات العامة حاسمة نظراً لأهميتها في تحديد مدى التنمية التربوية واتجاهها.

وفيما بين سنتي ١٩٦٠ و ١٩٧٤ ارتفع باطراد في البلدان النامية متوسط الإنفاق العام على التعليم منسوباً إلى إجمالي الناتج القومي وإلى الميزانية العامة (انظر الجدول رقم ٣). وكان معدل الزيادة منسوبة إلى إجمالي الناتج القومي، أكثر ارتفاعاً في البلدان النامية عنه في البلدان المتقدمة. ورغم أنه كانت هناك زيادة في متوسط الإنفاق في البلدان النامية كمجموعة، فإن نسبة إجمالي الناتج القومي ونسبة

الميزانية العامة المخصصة للتعليم قد هبطت في عديد من البلدان النامية. وفوق ذلك، فإن هذه المتوسطات تخفي وراءها تفاوتات واسعة. وتظهر الأرقام التي تغطي الفترة فيا بين سنتي ١٩٧٣ و ١٩٧٥ والتي قام البنك الدولي بجمعها، أن ما يتراوح بين ٠,٥٪ و ١٢٪ من إجمالي الناتج القومي وما يتراوح بين ٣,٨٪ و ٣٦٪ من الميزانية العامة أنفق على التعليم من خلال المصروفات الحكومية (انظر الجدول رقم ٤). ومع هذا أظهرت دراسة إحصائية لعدد من البلدان المختلفة، أنه لا توجد علاقة، في البلدان النامية، بين ذلك الجزء من إجمالي الناتج القومي المخصص للتعليم، وبين نصيب الفرد من هذا الناتج.

الجدول رقم (٣)

الإنفاق على التعليم العام كنسبة مئوية من إجمالي الناتج القومي والميزانية القومية

١٩٦٠ - ١٩٧٤

	نسبة مئوية من إجمالي الناتج القومي				نسبة مئوية من الميزانية القومية			
	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٤	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٤
مناطق متقدمه	٤	٥.٢	٥.٧	٥.٧	١١,٣	١٥,٢	١٦,١	١٥,٦
مناطق ناميه	٢,٣	٣	٣,٤	٣,٩	١١,٧	١٣,١	١٣,٨	١٥.١

المصدر: أعدّ هذا الجدول على أساس البيانات التي جمّعتها اليونسكو

وفي غضون الفترة فيا بين سنتي ١٩٦٠ و ١٩٧٣ زادت في البلدان النامية جملة الطلبة المقيدين بالمدارس بمعدل ٥,٥٪ سنوياً - وهو نفس معدل زيادة إجمالي الناتج القومي. ومع ذلك زاد الجزء المخصص للتعليم، من إجمالي الناتج القومي، بمعدل قدره ١,٨٥٪ سنوياً نتيجة لظروف عديدة. أولها أن نمو التعليم النظامي ينطوي على تحول تدريجي في القيد الإجمالي، نحو المستويات التعليمية العليا والأغلى. وترتيباً على ذلك فكلما زادت الفروق في تكاليف الوحدة - أي نصيب الطالب من الإنفاق في كل مستوى - أصبح التوسع التعليمي أكثر تكلفة (انظر الجدول رقم ٣). وثاني هذه الظروف، أن لمحاولات رفع المستويات التعليمية وتحسين نوعية المدخلات، أثراً

تصعيدياً مبيتاً على التكاليف. فأجور المعلمين والإداريين تشكل الجزء الأكبر من الميزانيات المتكررة (وتصل، في بعض الأحايين ٩٥٪ من الميزانية). وغالباً ما تحكمها قواعد تكلفة ترتفع تلقائياً تبعاً لسنوات الخدمة والمؤهلات الإضافية وما إليها.

الجدول رقم (٤)
توزيع الإنفاق العام على التعليم
١٩٧٣ - ١٩٧٥

	النسبة المئوية من إجمالي الناتج القومي والمخصصة للتعليم العام	النسبة المئوية من إجمالي الإنفاق والمخصصة للتعليم
عدد البلدان	٨٢	٧٩
المدى	٠٫٥ - ١٢٫٠	٣٫٨ - ٣٦٫٠
الربيع الأول	٥٫١	٢١٫٠
الوسيط	٣٫٩	١٦٫٠
الربيع الثالث	٣٫٠	١٢٫٦

المصدر: أعد على أساس البيانات التي جمَعتها اليونسكو.

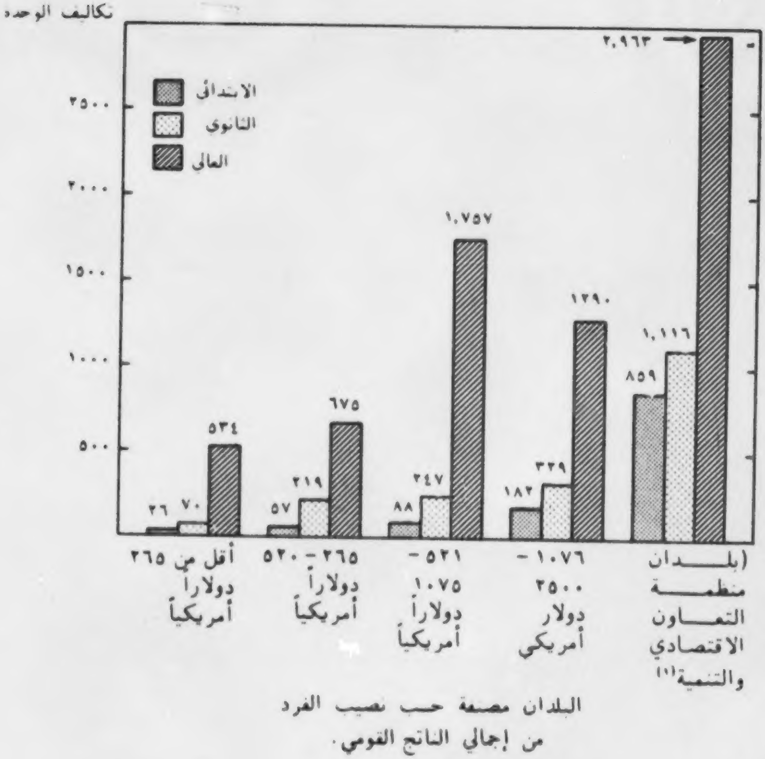
وقد يظهر من فحص تكاليف الوحدة كنسبة مئوية من نصيب الفرد في إجمالي الناتج القومي أن تكاليف الوحدة التي تتحملها البلدان النامية تلقي على ماليتها العامة عبئاً لا مبرر له، وبخاصة في التعليمين الثانوي والعالي (انظر الشكل رقم ٤ صفحة (٨٧). ومع ذلك فإن مقارنة نصيب الطالب من الانفاق بين البلدان مصنفة في مجموعات حسب نصيب الفرد من إجمالي الناتج القومي، تبيّن أن إنفاق البلدان النامية أقل بكثير عن مستوى البلدان المتقدمة (الشكل رقم ٣)، وأن أنماط الإنفاق عبر الزمن تشير إلى أن الفروق في تكاليف الوحدة بين أكثر البلدان غنى وبين أشدها فقراً آخذة في الاتساع (انظر الشكل رقم ٥). ونظراً لأن أكبر الفروق في تكاليف الوحدة، كما تظهر في الشكل ٣، في المستوى الابتدائي، فلا يمكن أن ترد هذه الفجوة المتزايدة إلى التحول التدريجي، في إطار جملة القيد المدرسي، إلى التعليم العالي والأكثر كلفة. ويوضح الشكل رقم (٥) أن نصيب الطالب من الإنفاق العام، في أشدّ البلدان فقراً، قد زاد زيادة صغيرة للغاية لو تم تسويتها حسب معدلات التضخم المالي لشكلت انخفاضاً حقيقياً.

الشكل رقم (٣)

تكاليف الوحدة

حسب مستوى التعليم، ١٩٧٥

(بالدولارات الأمريكية)



---

(١) تضمّ عضوية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: أوروبا الغربية، وتركيا، وكندا، والولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وأستراليا، ونيوزيلندا.

المصدر: على أساس البيانات التي جمّعتها اليونسكو.

إن حوالى ٤١٪ من جملة الإنفاق على التعليم في البلدان النامية يخصص للتعليم الابتدائي، ويستنفد التعليم الثانوي ٢٧٪، والتعليم العالي ٣٢٪ (انظر الملحق رقم ١٤). وتنفق البلدان النامية جزءاً أكبر مما تنفقه البلدان المتقدمة على التعليم الابتدائي، وجزءاً أقل على التعليم الثانوي، ونفس الجزء تقريباً على التعليم العالي. أما النسبة المئوية لما تنفقه البلدان ذات الدخل المنخفض على التعليم الابتدائي فهي أعلى، بينما النسبة المئوية لما تنفقه على التعليم الثانوي تكون أكثر ارتفاعاً عما ينفق في البلدان متوسطة الدخل. ومع ذلك، فإن التفاوت في أنماط الإنفاق بين كل بلد وآخر، وكذا بين مجموعات البلدان مصنفة حسب الدخل، كبير لا يمكن الكشف فيه عن اتجاه متسق. فعلى سبيل المثال يتراوح الجزء من الإنفاق الذي يخصص للتعليم الابتدائي بين ٢٣٪ و ٧١٪، وللتعليم الثانوي من ٨٪ إلى ٦٠٪، وللتعليم العالي من ٢٪ إلى ٥٧٪.

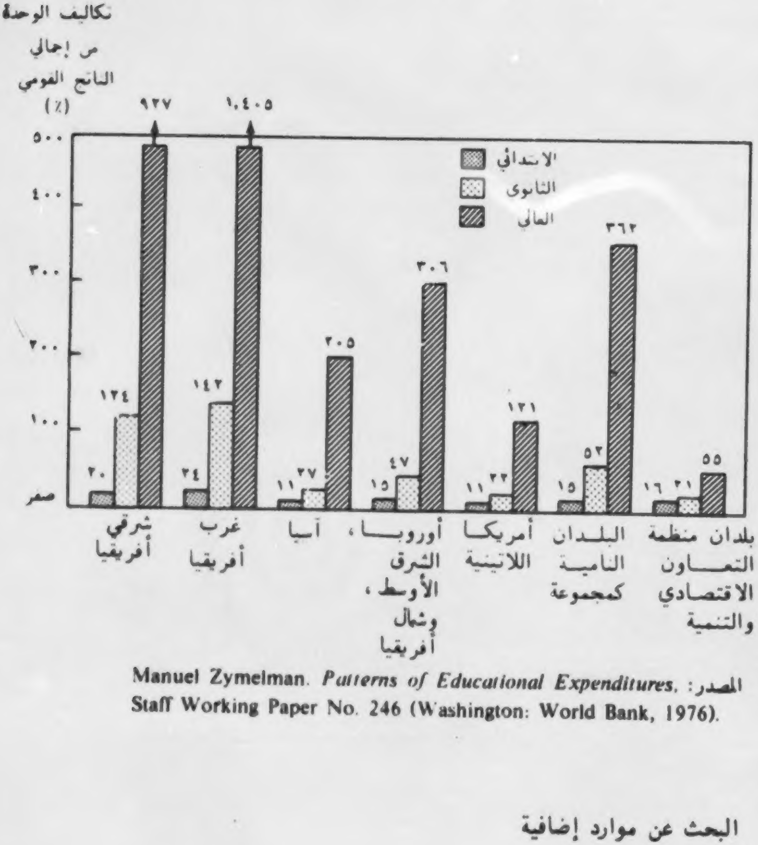
ومن الواضح، إذن، أنه لو استمرت نظم التربية في النمو بالمعدل الحالي وفي ظل نفس الظروف البنيوية والإدارية، فإنها ستتطلب أموالاً تقل بكثير حتى عن الأموال المخصصة للتربية في البلدان المتقدمة، ولكنها فوق طاقات الكثير من البلدان النامية. إن المدلولات المالية للقيد الدرسي حسب المستويات التعليمية كما أسقطتها اليونسكو لسنة ١٩٨٥ - وهو هدف قلّ أن يؤدي إلى تعميم التعليم الأساسي العام - هي أن إجمالي الناتج القومي للبلدان النامية يجب أن يزيد ٧٪ سنوياً على الأقل حتى تظل حصة التربية من إجمالي الناتج القومي في مستويات سنة ١٩٧٥. وهذا أمر بعيد الاحتمال للغاية إذا قيس باتجاهات الفترة فيما بين سنتي ١٩٦٠ و ١٩٧٥ حينما بلغ المتوسط السنوي لمعدل الزيادة في إجمالي الناتج القومي في البلدان النامية ٢,٨٪، في البلدان ذات الدخل المنخفض ٣,٤٪، في البلدان متوسطة الدخل. إن مدى قدرة أي بلد على زيادة الإنفاق على التعليم دون أن يؤثر ذلك على الأولويات الأخرى يتوقف، ولا ريب، على الظروف الاجتماعية السياسية لهذا البلد.

تمويل التربية

إن طلب التربية المتزايد على المالية العامة لا يوجد له حل ميسور. وهناك مجالان للتصرف في هذا الشأن: البحث عن مصادر إضافية للتمويل، وتخفيض تكاليف الوحدة عن طريق تحسين كفاءة النظام التربوي.

الشكل رقم (٤)

تكاليف الوحدة كنسبة مئوية من نصيب الفرد
من إجمالي الناتج القومي ١٩٧٠- ١٩٧٣(١)



المصدر: **Manuel Zymelman. *Patterns of Educational Expenditures*, Staff Working Paper No. 246 (Washington: World Bank, 1976).**

البحث عن موارد إضافية

أول تصرف هو العمل على الحصول على موارد خارج الميزانية القامة؛ فهناك،

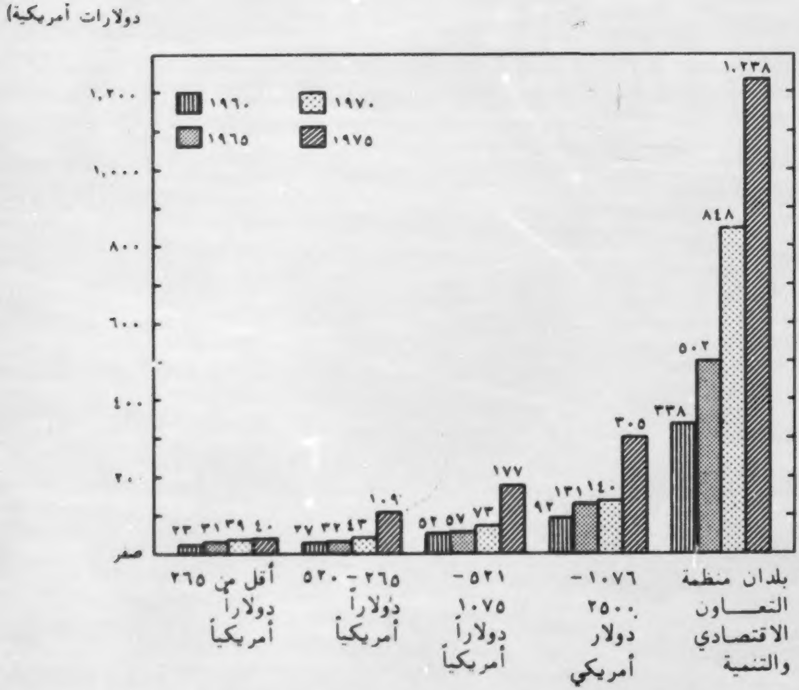
---

(١) تكاليف الوحدة كنسبة مئوية لنصيب الفرد من إجمالي الناتج القومي لمجموعة من البلدان هي المتوسط الهندسي لتكاليف الوحدة كنسبة مئوية لنصيب الفرد من إجمالي الناتج القومي لكل بلد من بلدان المجموعة.

الشكل رقم (٥)

نصيب الطالب من الإنفاق العام على التعليم

١٩٦٠ - ١٩٧٥



البلدان مصنفة حسب نصيب الفرد من إجمالي الناتج القومي

المصدر: على أساس البيانات التي جمعتها اليونسكو.

أولاً، وسائل عديدة تمكن من إيجاد توليفات من العمل والتدريب من شأنها أن تجعل التربية أكثر اعتماداً على النفس من الناحية المالية. وتنقل إلى صاحب العمل جزءاً

من العبء المالي (انظر الفصل الخامس). ويمكن، ثانياً، تعبئة المجتمعات المحلية لتقديم الموارد، مثل الأرض، والعمل، ومواد البناء، وبعض المواد الاستهلاكية. وبعض المجتمعات يمكنها أيضاً الإسهام في تمويل تكاليف تشغيل مدارسها. وثالثاً، يمكن اتباع نظام يجمع فيما بين الرسوم المدرسية والقروض يتم التوازن بينهما عن طريق منح مدرسية فيما بعد المستويات التعليمية الأولية حين تكون الظروف الاجتماعية الاقتصادية مواتية. وفي المجتمعات التي يكون معظم الناس فيها من غير الأجراء، يمكن تحصيل الرسوم المدرسية عيناً. وأخيراً، تستمر حاجة التربية للمعونة الخارجية في البلدان النامية لمقابلة الإنفاق الرأسمالي، وفي بعض أشد البلاد فقراً وأقلها تقدماً لمقابلة تكاليف التشغيل الإضافية.

ولا تسهم دائماً التدابير التي تتخذ لتحسين النظم التربوية في خفض تكاليف الوحدة. وبعض البرامج الرامية لتحسين نوعية التعليم، على سبيل المثال، غير رخيصة. ورغم ذلك، فإن تخفيض الإهدار في تدفق الطلاب وفي استخدام الموارد البشرية والمادية لا يعوّض التكاليف الإضافية فحسب، بل يقلل أيضاً، وعلى نحو ملموس، من التكاليف الشاملة لوحدة المخرجات المنشودة.

تحسين الكفاءة

إن للحاجة إلى رفع الكفاءة أهمية خاصة في المستويين المتوسط والعالي، حيث يصاحب زيادة القيد المدرسي السريعة ارتفاع في تكاليف الوحدة. والنهوج الممكنة لزيادة الكفاءة هي: إجراء تحسينات في استخدام هيئة التدريس عن طريق زيادة نصاب المعلم ومعدل الطلاب إلى هيئة التدريس، ومن خلال التخلص من تكرار المقررات الدراسية وتنوعها بدون داع، واستخدام حيز المدرسة بدرجة من الكفاءة أكبر. وادخال مساقات دراسية معجلة، وبرامج على مدار السنة، ومزيد من فترات التدريب المكثف، وتخفيض النفقات غير التدريسية، عن طريق تحسين إجراءات انتقاء الطلاب، وسياسات لمعونة الطلاب، وتخفيض تكاليف القسم الداخلي، ورفع مستوى الإدارة من خلال اتباع طرق فعّالة لإعداد ميزانية البرامج، وتحاليل التكلفة، والإجراءات الخاصة بالمشتريات.

من الصعب أن تبلغ تكاليف الوحدة كنسبة مئوية من نصيب الفرد في إجمالي الناتج القومي للتعليم العالي في البلدان النامية، المستوى الأدنى الذي هي عليه في البلدان المتقدمة. وذلك نظراً لأن الكثير من المدخلات مثل مرتبات الأساتذة، تتأثر بأسواق التعليم الدولية. على أن تخفيض تكاليف الوحدة في التعليم الثانوي

والعالي، ولو بنسبة مئوية متواضعة، يمكن أن يكفل تدبير مبالغ إضافية لتقديم التعليم الأساسي لعدد إضافي من الناس. وبالإضافة إلى ذلك فإن البلدان التي تنحاز ميزانياتها، على نحو غير متكافئ، إلى جانب التعليم الثانوي أو العالي (انظر الملحق رقم ١٤)، يمكنها أن تمول زيادة ملموسة في المستوى الأولي عن طريق إعادة توزيع الاعتمادات المالية المتاحة.

الفصل الثامن

المعونة الخارجية للتربية

شهدت الستينات والسبعينات توسعاً في المعونة(١) الخارجية للتربية. وعلى الرغم من أنها بلغت ٢,٨ بليون دولار أمريكي سنة ١٩٧٥، فإنها لم تغطِّ سوى ٩٪ من جملة ميزانيات التربية في البلدان النامية. وتشكل حصة البنك الدولي في معونة التربية ١٠٪ من جملة المعونة في سنة ١٩٧٥ وهي في ازدياد مستمر (انظر شكل ٦).

مصادر المعونة للتربية وانسيابها

تشكل معونة التربية جزءاً صغيراً من جملة المعونة المقدمة للبلدان النامية، وتغطي ١٢٪ من المعونة الرسمية التي يقدمها أعضاء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(٢). وهي نسبة ظلت ثابتة تقريباً طوال المدة من سنة ١٩٧٠ إلى سنة ١٩٧٥. ويمثل هذا الجزء متوسط ما تقدمه بعض البلدان، كاليابان والولايات المتحدة، اللتين تخصصان أقل من ٣٪ من معوناتها للتربية، والنرويج التي تخصص ٢٨٪، وفرنسا التي تخصص ٣٤٪. وبالإضافة إلى ذلك فقد كونت القروض والتسليفات للتربية مؤخراً ما يتراوح بين ٥٪ و٦٪ من جميع القروض التي يقدمها البنك الدولي للبلدان النامية.

وفيما بين سنتي ١٩٧٠ و١٩٧٥ زادت المعونات الخارجية للتربية والتدريب بنسبة ١٣٪ سنوياً بالأسعار الجارية. وزادت أنصبة جملة المعونة من المصادر الثنائية والمصادر المتعددة الأطراف، في حين نقص نصيب الهيئات الخاصة غير النفعية. ومما يؤسف له أن هذه الزيادة الملحوظة قد أتى عليها التضخم. مما يعني أن مقدار المعونة الحقيقي التي قدمتها الوكالات المتخصصة في مجال المساعدات الفنية قد يكون قد انخفض في الواقع نتيجة لارتفاع تكلفة الموظفين الاجانب بصفة خاصة.

---

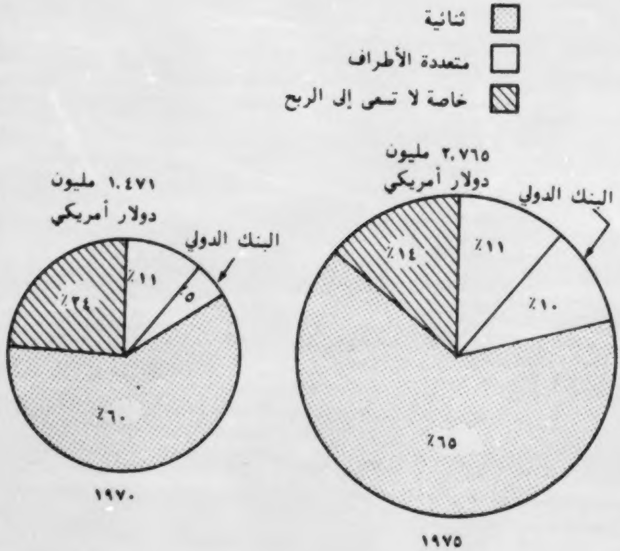
(١) كلمة «معونة»، كما استخدمت في هذه الوثيقة، تشمل المنح. والهبات، والقروض، والتسليفات

(٢) تضم عضوية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية دول أوربا الغربية، وتركيا، واليابان، والولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا. ونيوزيلندة

بين الوكالات المتعددة الأطراف تأتي اليونسكو في المرتبة السادسة فيما يتعلق بميزانيتها العادية المخصصة للتربية (زهاء ٢٠ مليون دولار أمريكي في سنة ١٩٧٥)، ومع هذا فإنها تمارس دوراً توجيهياً أكبر بكثير من غيرها، وذلك لعدة أسباب: أولها

الشكل رقم (٦)

المعونة الخارجية للتربية ١٩٧٠ و ١٩٧٥



المصدر: H. M. Philips, *Educational Cooperation Between Developed and Developing Countries* (New York: The Rockefeller Foundation. January 1977) .

ملحوظة: الأرقام تمثل الالتزامات مقومة حسب كلمة المانح. المعونة المقدمة من البلدان ذات الاقتصاد المخطط مركزياً متضمنة في المصادر الثنائية. وقدرت بمبلغ ٢٥٠ مليون دولار أمريكي عام ١٩٧٥.

أن وكالات الأمم المتحدة الأخرى التي تشارك مشاركة كبيرة في تقديم المعونات للتربية (برنامج الأمم المتحدة للتنمية والبنك الدولي واليونسيف) تستفيد من اليونسكو كمصدر خبرة و/أو وكالة تنفيذية. وثانياً، تقوم اليونسكو، بدور الوكالة التنفيذية، للأموال الموضوعة بالائتمان والتي قدمتها الحكومات الإفرادية، أو المؤسسات غير الحكومية، أو المؤسسات الخاصة، (بلغت أربعة ملايين من الدولارات الأمريكية في سنة ١٩٧٥). وثالث هذه الأسباب أن اليونسكو لا تكتفي بتقديم المشورة للدول الأعضاء في قضايا محددة فحسب، بل إنها تقدم هذه المشورة في كل ما يتعلق بإعداد السياسة التربوية ووضعها موضع التنفيذ. وأخيراً، تعتبر سكرتارية اليونسكو منتدى لتبادل الخبرات والتجديدات بين خبراء الدول الأعضاء، كما أنها بمثابة قناة تبث الأفكار بين المستويات العليا من صانعي القرارات.

هدف المعونة للتربية

يوجه للعون الفني - المعلمين، والخبراء، والمستشارين، والمنح الدراسية للطلاب والمتدربين - زهاء ٨٠٪ من المعونة للتربية من المصادر الثنائية، ومن معظم وكالات الأمم المتحدة المتخصصة، في حين اعتبرت بنوك التنمية المورد الأساسي للمرافق والمعدات المادية. وتركز الهيئات الخاصة غير النفعية على التنمية المؤسسية والتجديدات والإصلاحات التربوية.

وفي داخل هذه الفئات تظهر بعض الاتجاهات. فعلى سبيل المثال، هبط عدد الأفراد الذين تم تمويلهم بموجب برنامج المعونة الثنائية التي تقدمها لجنة معونة التنمية التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(١) بمعدل ١٦٪ فيما بين سنتي ١٩٦٩ و١٩٧٥، الأمر الذي يعكس تكاليف أكثر ارتفاعاً، وربما يثير الشكوك حول المعونة الفنية. إن العدد المتزايد للأشخاص المدربين في البلدان النامية ربما يفضي أيضاً إلى الإقلال من الحاجة إلى المعونة الفنية الخارجية. كما أن نقص عدد المستشارين والمعلمين يعوضه جزئياً زيادة عدد الطلاب والمتدربين (انظر الجدول رقم ٥).

---

(١) تضم لجنة معونة التنمية Development Assistance Committee (DAC) سبعة عشر عضواً من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بالإضافة إلى المجلس الأوروبي.

الجدول رقم (٥)
المعونة الرسمية الثنائية لمنظمة التعاون الاقتصادي
والتنمية/ لجنة معونة التنمية[١] في عامي ١٩٦٩ و ١٩٧٥

	عدد الأشخاص	
نوع المعونة الفنية	١٩٦٩	١٩٧٥
معلمون	٥٩٤٠٠	٣٥٧٠٠
مستشارون وخبراء تربويون	٦٧٠٠	٢٤٠٠
طلبة (قدمت لهم المعونة)	٣٩٧٠٠	٤٣٧٠٠
متدرّبون (قدمت لهم المعونة)	٣٣٣٠٠	٣٤٦٠٠

المصدر:

H. M. Phillips, *Educational Cooperation Between Developed and Developing Countries* (New York: The Rockefeller Foundation, January, 1977).

(١) تضم لجنة معونة التنمية سبعة عشر عضواً من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، بالإضافة إلى المجلس الأوروبي.

وعلى الرغم من عدم وجود إحصاءات شاملة عن توزيع جملة المعونة حسب مستويات التعليم، إلا أن التقديرات تشير إلى أن قرابة ٨٠٪ من المعونة يخصص لدعم التعليم الثانوي والعالي، في حين أن قدراً ضئيلاً نسبياً وجه للتعليم الابتدائي وللتعليم خارج المدرسة. وقد قدم المساعدة مثلاً حوالى نصف المدرسين، والخبراء، والمستشارون، من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المانحة للتعليم الثانوي العام والثلث للتعليم الفني وفوق المتوسط وذلك على أساس ثنائي.. وحظي تلامذة المدارس الفنية والجامعات بزهاء ٨٠٪ من المنح. وتعطى منح البلدان ذات الاقتصاديات المخططة مركزياً وكذلك المنح المقدمة من الهيئات المتعددة الأطراف ومن هيئات القطاع الخاص، في المقام الأول للتعليم الصناعي والمهني والتدريب.

وحتى أوائل السبعينات كان العديد من الوكالات التي تقدم المعونة يعطي

الأولوية للمستويات العليا من النظام التعليمي، ويشف ذلك عن الدور المتصور للتربية، وهو تزويد الاقتصاد بالقوى البشرية الماهرة. ومع هذا فقد كانت اليونيسف استثناء لعدة سنوات إذ قدمت للتعليم الابتدائي ستين في المائة من أموالها المخصصة للتربية. ووقع في السبعينيات الباكرة، تحول في سياسة الجهات المانحة نتيجة للتغيرات العميقة في مفهوم عملية التنمية. فمثلاً، في الوثيقة التي أعدتها هيئة التنمية الدولية السويدية(١) في سنة ١٩٧٢ عن السياسة التربوية، أدخلت أولويات جديدة تشمل التعليم غير النظامي، والتعليم الابتدائي، والتدريب المهني والزراعي بالإضافة إلى تدريب المعلمين والإداريين في هذه المجالات.

التوزيع الجغرافي لمعونة التربية

إن البيانات الشاملة عن توزيع الجغرافي لمعونة التربية غير متاحة إلا للدول المانحة الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وكذا للبنكين الدوليين الرئيسيين للتنمية. وقد قدمت هذه الجهات كلها ٨٠٪ من جملة المعونة الخاصة بالتربية في سنة ١٩٧٥ (انظر الجدول رقم ٦). ارتفعت حصة المعونة الثنائية للتربية المخصصة لمنطقة جنوبي الصحراء في أفريقيا ولآسيا، في حين هبط نصيب شمال أفريقيا والشرق الأوسط نتيجة لإعادة توزيع المعونة الفنية الفرنسية. وفي أمريكا اللاتينية هبط نصيب المعونة الثنائية من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومن بين الأسباب التي يرد إليها ذلك، تناقص الاعتماد على المساعدة الفنية من الخبراء الاجانب.

وهبطت المعونة المقدمة من البنكين الدوليين إلى البلدان الأفريقية الواقعة جنوبي الصحراء الكبرى، بينما ارتفع نصيب البلدان الناطقة بالعربية (انظر جدول رقم ٦). ومع أن نصيب آسيا قد زاد بعض الشيء، فإنه ما زال أقل بالنسبة للدخل والسكان. ويمكن أن يردّ نصيب أمريكا اللاتينية الضخم من المعونة متعددة

---

(١) Swedish International Development Authority

الجدول رقم (٦)

التوزيع الجغرافي لمعونة التربية المقدمة من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لجنة معونة التنمية وبنكي التنمية

١٩٦٩ - ١٩٧٦

	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لجنة معونة التنمية		بنكا التنمية(١)	
	التوزيع النسبي للمساعدة الفنية والموظفين والمنح الدراسية للطلاب وللمتدربين		التوزيع النسبي للقروض والتسليفات التي ووفق عليها خلال السنوات (مقومة بالدولار الأمريكي)	
	١٩٦٩	١٩٧٥	١٩٦٩-١٩٧١	١٩٧٤-١٩٧٦
افريقيا، جنوب الصحراء	٣١	٣٥	٢٨	٢٢
شمال شرق افريقيا والشرق الأوسط	٣٢	٢٦	١٨	٢٢
آسيا والاقيانوسية	٢١	٢٦	١٤	١٩
أمريكا اللاتينية والكاريبي	١٦	١٣	٤٠	٣٧
الجملة	١٠٠	١٠٠	٢٠٠	١٠٠

المصدر:

H. M. Philips, *Educational Cooperation Between Developed and Developing Countries* (New York: The Rockefeller Foundation, January, 1977)

الأطراف إلى ظهور بنك التنمية للدول الأمريكية، باعتباره مقرضاً له وزنه في تقديم المعونة للتربية في الإقليم.

---

(١) البنك الدولي وبنك التنمية للدول الأمريكية.

وليست هناك علاقة واضحة بين التوزيع الجغرافي للمعونة التي تقدم للتربية وبين التنمية الاقتصادية أو التربوية للبلد الذي يتلقى المعونة. ويبدو أن تقديم المعونة للتربية، في حالة المنح الثنائية، قد أملته الظروف التاريخية والسياسية أكثر من الحاجات الموضوعية. أما في حالة الوكالات المتعددة الأطراف، فإن هناك عوامل كثيرة تؤثر في منح المساعدة مثل تفضيل بعض البلدان الحصول على المعونة للقطاع التربوي بدلاً من القطاعات الأخرى، والتقاليد الثقافية، والقدرة على استيعاب المعونة الخارجية، والخوف من الافتئات على الاستقلال الذاتي للبلد. وهناك العديد من الوكالات، مثل إدارة التنمية وراء البحار في بريطانيا(١)، وبنك التنمية للدول الأمريكية، وهيئة التنمية الدولية السويدية، واليونيسف، والبنك الدولي، التي أبدت رغبتها في زيادة المعونة التي تقدمها، وفي التركيز، في بعض الحالات، على القطاعات السكانية الأكثر فقراً. ومع هذا، فإن هذه السياسات لم توضع بعد موضع التنفيذ على نحو كامل.

قضايا المعونة الخارجية للتربية

ينصبّ النقاش حول المعونة الخارجية للتربية حول قضايا الحجم، والنفقة، والتنسيق. ويسلم معظم المراقبين بأن المستوى الحالي للمعونة المقدمة للتربية غير كافٍ نظراً لكبر أعداد الأميين، وتزايد هذه الأعداد، والحاجة غير الملباة لجميع أنواع المهارات على جميع المستويات، ونوعية وكفاءة نظم التعليم والتدريب غير المرضية في البلدان النامية (انظر الفصل الثاني).

لقد أتى التضخم على زيادة الالتزامات المالية التي قدمتها الدول المانحة، وبخاصة في مجال المعونة الفنية. ذلك أن تكلفة الخبير الاجنبي، على سبيل المثال، قد تضاعفت فيما بين سنتي، ١٩٧٠ و ١٩٧٥، الأمر الذي يشير إلى الاعتماد بدرجة أقل على الخبراء الأجانب، ومن ثم بدرجة أكبر على خبراء البلد نفسه. وسوف يتعين أيضاً إيجاد تدابير جديدة لاقتسام التكاليف بين البلدان المانحة وبين البلدان المتلقية للمعونة طبقاً لقدرة هذه الأخيرة على تحمل جانب من النفقات. ولعل الأسلوب البريطاني، في «دفع فروق» مرتبات الموظفين الأجانب بدلاً من دفع المرتب بأكمله، وسيلة فعالة في توسيع نطاق المعونة. وتحتج بعض البلدان بأن المعونة

---

(١) Overseas Development Administration.

التي تتلقاها قد تكون، في بعض الأحايين، مكلفة للغاية نتيجة لما يترتب عليها من نفقات محلية مرتفعة. وينطبق هذا على كل من المعونة الفنية والمرافق والمعدات المادية حيث أفضت المواصفات المعقدة والمشتريات المرتبطة أحياناً بأسواق محددة إلى تكاليف مرتفعة لأعمال الصيانة والاستبدال.

ويزيد تعدد الوكالات التي تقدم المعونة من خطر تكرار الجهود، كما يجهد قدرة البلدان متلقية المعونة على اختيار البرامج وتصميمها. ومجهودات مثل هذه الوكالات في مجال التنسيق، يمكن أن يترتب عليها، في أحسن الأحوال دعم مشترك مفيد للمشروعات واقتسام نافع للمعلومات. وفي أسوأ الأحوال، فقد تنظر البلدان المتلقية للمعونة إلى هذه الجهود على أنها افتئات على مسؤولياتها في تنسيق المعونة. وبينما ينبغي على الوكالات التي تقدم المعونة أن تستمر في توضيح سياساتها وتحديثها، فإنه لا بد من أن تظل سياسة الدولة هي العامل الحاكم في تنسيق المساعدة الفنية.

الفصل التاسع

استعراض سياسات البنك الدولي وبرنامجه للإقراض للتربية

تطور سياسة البنك في الفترة فيما بين سنتي ١٩٦٣ و١٩٧٨

لقد تطورت سياسة البنك الدولي في الإقراض من أجل التربية تدريجياً في الفترة بين سنتي ١٩٦٣ و١٩٧٨. ويمكن التمييز بين ثلاثة مراحل لهذا التطور.

● ١٩٦٣ - ١٩٧٠، أقر مديرو البنك التنفيذيون أول قرض للتربية في سنة ١٩٦٢ (١٩٦٣ المالية)، وفصّلت سياسة تمويل التربية بموجب مذكرة صدرت عن رئيس البنك سنة ١٩٦٣. وتؤكد السياسات كما حددتها هذه المذكرة أن البنك يركز على مشروعات التعليم الفني والمهني على مختلف المستويات، وبصفة عامة التعليم الثانوي، وذلك لمواجهة الحاجة إلى القوى البشرية المدربة كما تحددها خطط التنمية للبلدان المعنية. واستبعدت إلى درجة كبيرة، المساعدة الفنية والبرامج التربوية، وكان تركيز الاهتمام على تشييد الأبنية والمعدّات. وتقرر، في أواخر الستينات، أن يوسع البنك الدولي مجالات مشروعاته، ويحدد أولويات الإقراض من خلال فحص النظام التربوي برمته، لا أن يقصرها على مجالات سبق تحديدها سلفاً.

● ١٩٧١ - ١٩٧٤. في أول وثيقة أعدها البنك عن سياسة قطاع التربية، أصدرها في سنة ١٩٧١، أوصى بدراسة القطاع التربوي برمته في البلد المختص كشرط أساسي للتمويل. واقترح زيادة تمويل البنك للمعونة الفنية، كما اقترحت مجالات جديدة للإقراض مثل التعليم والتدريب غير النظامي والإذاعة والتلفزيون التربويين، وإنتاج المواد التعليمية محلياً، وتقديم مزيد من المعونة الأكثر شمولاً للإدارة والتنظيم. ومن ثم اتسع نطاق عمليات البنك التربوية لا ليغطي مشروعات المرافق الصلبة في قطاعات فرعية معينة فقط، بل ليتضمن خليطاً من مشروعات المرافق الصلبة وغير الصلبة. وكان الهدف هو تحسين نوعية التعليم، ومواجهة الحاجة إلى القوى البشرية المدربة. كذلك اتسمت سياسة البنك في الإقراض أكثر فأكثر بالنهج التجريبي، وتضمنت دعماً لتطوير المناهج.

• ١٩٧٥ - ١٩٧٨ . صدرت في أواخر سنة ١٩٧٤ «ورقة عمل ثانية لقطاع التربية»(١)، جاء فيها أن الإفراط في التأكيد على القطاعات الحديثة في اقتصاديات الكثير من البلدان النامية، أفضى إلى الإفراط في تخصيص الموارد للتعليم الثانوي والعالي على حساب التعليم الابتدائي وحاجات المناطق الريفية للتعليم والتدريب. وكانت السياسة التربوية التي انتهجها البنك خلال هذه الفترة، انعكاساً لتوسيع سياسته في مجال التنمية. وحددت ورقة العمل أربعة مبادئ لتقرير المعونة للتربية:

(١) أن حداً أدنى من التعليم الأساسي على الأقل، ينبغي تقديمه بمجرد أن تسمح الموارد المتاحة بذلك؛

(٢) ويتعين تقديم المزيد من التعليم والتدريب فيما بعد المستوى الأساسي، وذلك لمواجهة الحاجة الملحة للقوى البشرية؛

(٣) ولا بد من تحسين كفاءة نظم التعليم، كما يجب العمل على تكامل طرائق التعليم النظامي والتعليم غير النظامي؛

(٤) ويلزم العمل على تكافؤ الفرص التعليمية لمصلحة الإنتاجية، وتحقيق العدالة الاجتماعية.

برنامج البنك للإقراض

انعكست التغييرات المتعاقبة التي حدثت في سياسة القطاع التربوي، في إقراض البنك فيما بين سنتي ١٩٦٣ و ١٩٧٨ . فقد بلغت معونة البنك للتربية والتدريب ما يزيد على ٢,٦ بليون دولار أمريكي كان ثلثها من خلال هيئة التنمية الدولية، وهي مؤسسة فرعية للبنك تقوم بتقديم قروضه الميسرة التي تربو على نصف جملة تكاليف المشروعات. وقد زادت قروض البنك زيادة ملموسة خلال هذه السنوات، وبلغ ما أقرضه البنك في السنة المالية ١٩٧٨ : ٥١٦ مليون دولار أمريكي للقطاع التربوي بما في ذلك مشروعات التدريب وعناصر التربية في مشروعات دعم التنمية في الريف والمدن (انظر الملحقين رقمي ١١ و ١٢). وكان البنك، حتى حزيران/ يونيه ١٩٧٨ ، قد وافق على مائة واثنين وتسعين مشروعاً في إحدى وثمانين دولة، بمتوسط قدره تسعة عشر مليون دولار في صورة قروض أو تسليفات (انظر الملحق رقم ١٧).

وقد تعاون البنك في وضع هذه المشروعات مع اليونسكو من خلال برنامج

---

(١) Education Sector Working Paper

تعاوني، بدأ في سنة ١٩٦٤ لتيسير تمويل المشروعات التربوية في البلدان النامية الأعضاء في المؤسستين. وقد قام برنامج التعاون بتحديد و/أو إعداد ما يزيد على ثلثي المشروعات التي موّلها البنك خلال حياة البرنامج. وقد اشتركت اليونسكو في السنة المالية ١٩٧٨ في أربعة عشر مشروعاً من بين العشرين التي وافق عليها البنك. أما من الناحية النوعية فقد كانت اليونسكو عاملاً أسهم في توسيع برنامج إقراض البنك؛ وكان لتقرير اليونسكو «تعلّم لتكون»[١] أثر كبير في أفكار البنك حول التربية، وغالباً ما اقترحت بعثات اليونسكو إقراض فئات لم يكن البنك مستعداً لتمويلها في ذلك الوقت، مثل تطوير المناهج والتعليم الابتدائي، ولكنه قام بتمويلها فيما بعد.

وثمة اتجاهان يكشف عنهما تحليل برنامج البنك في الإقراض من أجل التربية في الماضي: الأول أن الإقراض لم يكن متمشياً مع توزيع السكان. فعلى سبيل المثال، وجد أن إقراض أفريقيا، وبدرجة أقل شرق آسيا، قد تجاوز معدلات ما يقطنها من جملة سكان العالم النامي. وعلى العكس من ذلك، فإن ٤٪ فقط أقرضت لجنوبي آسيا التي يسكنها ٤٢٪ من السكان. وتراوح نصيب الفرد من القروض بين ٠,١٠ من الدولار الأمريكي في جنوب آسيا، إلى ما بين ١,٤٠ - ١,٨٠ دولاراً أمريكياً في أفريقيا وشرق آسيا و ٠,٩٠ من الدولار في أمريكا اللاتينية والكاريبي. والاتجاه الثاني هو أن توزيع القروض للتعليم تبعاً لمستوى الدخل يوحي ببعض مظاهر التنازلية (تناقص القروض مع نقص الدخل). وكان مقدار نصيب الفرد في البلدان النامية متوسطة الدخل (٠,٧٠ - ٠,٨٠ من الدولار الأمريكي) أكثر قليلاً من نصيب الفرد في البلدان ذات الدخل المنخفض، وذلك خلال السبعينات. وهو نوع من التفاوت جاء نتيجة النقص بين الحين والآخر في الأموال لدى هيئة التنمية الدولية، والقدرة الاستيعابية المحدودة لبعض البلدان ذات الدخل المنخفض، وقصورها عن مواجهة نفقات التشغيل الإضافية بنتيجة المشاريع.

ويبيّن توزيع قروض التعلم حسب المستوى التعليمي، عن الفترة من ١٩٦٣ إلى ١٩٧٨، زيادة سريعة في معونة التعليم الابتدائي وغير النظامي، ونقصاناً حاداً في دعم التعليم الثانوي (انظر الجدول رقم ٧). أما توزيع القروض حسب المنهج، فيبيّن زيادة المعونة للتعليم الفني على حساب المناهج العامة والمتنوعة. كما تناقص الدعم المقدم إلى التعليم الزراعي النظامي برغم تأكيد البنك الدولي على الزراعة، بينما قدم الدعم، على نحو كبير، للتعليم الزراعي غير النظامي من خلال التدريب المرتبط بالمشاريع ومشروعات الإرشاد الزراعي التي لا يتضمنها هذا الجدول

---

[١] *Learning to Be*

(ولكنها جاءت ضمن الجدول رقم ٨ المنشور على صفحة ١٢١). وظهرت ولكن على نحو بطيء، مناهج جديدة مثل التدريب على الإدارة والتدريب الصحي.

ويظل التشييد يستغرق أكبر قدر من القروض المخصصة للتعليم حسب نوع الإنفاق، على الرغم من أنه هبط من ٦٩٪ في الستينات إلى ٤٨٪ خلال الفترة من ١٩٧٥ إلى ١٩٧٨. ومن ناحية أخرى، زادت المساعدات الفنية، لتعكس تأكيداً جديداً على الجوانب النوعية للمشروعات التربوية. وأخيراً، فإن المكونات غير المادية، التي لم تتلق إلا عوناً ضئيلاً فيما مضى، أصبحت أكثر أهمية خلال السبعينات؛ ووجهت ٧٪ من جملة الإقراض، خلال الفترة من ١٩٧٥ إلى ١٩٧٨، لتمويل التخطيط التربوي، وتطوير المناهج، وإنتاج المواد التعليمية، والوحدات المتنقلة، وتطوير الإذاعة والتلفزيون التربويين. وفي مجال دعم إنتاج المواد التعليمية، أسهم البنك في إنتاج زهاء مائتي مليون كتاب مدرسي.

وزادت على نحو هائل المساعدات المخصصة للتربية والتدريب المرتبط بالمشروعات باعتبارها عناصر في مشروعات قطاعات أخرى (انظر الملحق رقم ١٢). وبلغت المساعدة المالية لمثل هذا النوع من التدريب في سنة ١٩٧٨ حوالى ٢٠٪ من جملة الإقراض للتربية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن عناصر التربية قد أدرجت، على نحو متزايد، ضمن مشروعات تنمية الريف والمدن والمشروعات الزراعية. إذ بلغ ما أعطي لها ٦٦ مليون دولار أمريكي أي ١٣٪ من جملة الإقراض للتربية في سنة ١٩٧٨ (انظر أيضاً الملحق رقم ١١).

وقدم العون لحوالى ثلاثمائة من كليات تدريب معلمي التعليم الابتدائي، ولألف مدرسة فنية، ولألف وسبعمائة مدرسة ثانوية عامة، ومائة كلية أو جامعة. وتم تشييد بضع عشرة آلاف مؤسسة، أو أدخل عليها تحسين، وهي تتضمن مدارس ابتدائية ومراكز تعليم الكبار، كل ذلك في نطاق مشروعات يساهم البنك في تمويلها. وغالباً ما أدخلت هذه المشروعات تغييرات بنيوية في النظم التربوية، وبخاصة في المستوى الثانوي. فغالبية المدارس الثانوية التي تمت مساعدتها تقدم الآن مناهج متنوعة مع تأكيد متزايد على العلوم والتكنولوجيا. كما أن نصف الـ ٢,٨ مليون مقعد التي أنشئت في نطاق المشروعات التي قدم البنك لها العون، خصصت للتعليم الابتدائي والتدريب على المهارات الأساسية أو للتعليم الزراعي والمهني. والمتوقع أن يفيد من هذه المشروعات المجموعات السكانية المنخفضة الدخل في المقام الأول.

تقويم معونة البنك للتربية

قد يكون من المفيد، قبل أن نشرح مسار مساعدات البنك للتربية في المستقبل،

الجدول رقم (٧)

توزيع الإقراض للتربية

١٩٦٣ - ١٩٨٣[١]

(نسب مئوية)

التوزيع	١٩٦٣ - ١٩٦٩	١٩٧٠ - ١٩٧٤	١٩٧٥ - ١٩٧٨	١٩٧٩ - ١٩٨٥ إسقاط
حسب المستوى:				
الابتدائي	-	٥	١٤	٢٤
الثانوي	٨٤	٥٠	٤٣	٣٤
العالي	١٢	٤٠	٢٦	١٨
غير النظامي	٤	٥	١٧	٢٤
الجملة	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
حسب المناهج:				
عامة ومتنوعة	٤٤	٤٢	٣٤	٣٥
فنية وتجارية	٢٥	٣٠	٤١	٣٣
زراعية	١٩	١٥	١١	١١
تدريب المعلمين	١٢	١٢	١٢	٩
الإدارة	-	-	١	٨
الصحة والسكان	-	١	١	٤
الجملة	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
حسب الإنفاق:				
التشييد	٦٩	٤٩	٤٨	٤٤
المعدات	٢٨	٤٣	٣٩	٣٥
المساعدات الفنية	٣	٨	١٣	٢١
الجملة	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
حسب المدى:				
تنمية مؤسسية عامة				
- مواد ووسائل تعليمية	...	٢	٢	١٢
- تطوير المناهج	...	١	٢	٣
- تخطيط وإدارة	...	١	٣	٦
مدارس ومعاهد تدريب محددة	...	٩٦	٩٣	٧٩
الجملة	...	١٠٠	١٠٠	١٠٠

... البيانات غير متاحة

- صفر أو قدر ضئيل

(١) لا يتضمن التدريب المرتبط بالمشاريع وعناصر التربية في المشروعات المتعددة القطاعات.

أن نراجع السياسات الحالية وأن نقوّم أداء مشروعات البنك. وسنتناول في هذا المجال ثلاثة مستويات من التقويم

(١) محتوى المشروعات وتشكيلها وتنفيذها؛

(٢) المدخلات والمخرجات التعليمية للمشروعات، وهي تشمل القيد بالمدارس والمناهج، والمعلمين، ونوعية التعلم، والإدارة؛

(٣) الحصيلة الخارجية التي تتضمن أثر المشروعات في الاقتصاد، وفي المجتمع، وفي تشغيل الخريجين، وما إلى ذلك.

وقبل أن نلخص الدروس المستقاة من الخبرات السابقة، ينبغي التأكيد على ثلاث نقط: الأولى أن غالبية المعلومات المتاحة تختص بمحتوى، وتكوين، وتنفيذ المشروعات. وهناك بعض البيانات عن المدخلات والمخرجات، ومع هذا فليس هناك سوى معلومات قليلة عن حصيلة المشروعات، وهو أمر مؤسف لم يكن في الإمكان تلافيه. والثانية، أن معظم الخبرات التي وصفت مستقاة من مشروعات تم تصورها في أولى مراحل دخول البنك في ميدان الإقراض من أجل التربية. ومنذ هذه المراحل، تم إدخال تغييرات عديدة على سياسة الإقراض وإجراءاته، كما تم تطبيق إجراءات تصحيحية لمعالجة العديد من القضايا الناشئة. وثالث هذه النقط أن عديداً من المشكلات التي واجهها البنك والجهات التي حصلت على القروض مشتقة من طبيعة القطاع التربوي نفسه. فأدوات التحليل اللازمة لتصميم المشروعات وتقويمها تجتاز تغيرات ملموسة، وغالباً ما تكون البيانات الأساسية وقدرات المقترضين في مجالات الإدارة والتحليل غير كافية، كما أن التنمية التربوية تستلزم تخطيطاً طويل الأجل والتزاماً بالسياسة، وهي ليست متاحة دائما، وبخاصة مع التغيرات الكثيرة الحدوث في الحكومات والموظفين.

محتوى المشروعات وتكوينها وتنفيذها

محتوى المشروعات. لقد كان إقراض البنك فيما مضى - كما سبق أن أشرنا إلى ذلك في موضع آخر من هذه الوثيقة - مقصوراً، إلى حد كبير، على الأبنية والأجهزة والمعدات اللازمة للتعليم الثانوي العام والتعليم الفني المهني. والتحول إلى المناهج والبرامج والمعلمين جاء في أواخر الستينات. ومنذ سنة ١٩٧٤، والتأكيد في السياسة هو على التعليم الأساسي وعلى الدعم المتزايد للأجزاء غير الجامدة مثل تطوير المناهج، وتدريب المعلمين، وكذا على زيادة التدريب المرتبط بالمشروعات. وتسمح سياسة الإقراض الحالية للبنك بأن يقدم الدعم لمعظم القطاعات التربوية

والتدريب المحتاجة إلى العون. وعلى الرغم من ذلك فقد اقترح إحداث بعض تغييرات في المحتوى، وبخاصة ناحية التنمية المؤسسية.

تكوين المشروعات. يوحي تحليل الخبرات السابقة بأن طرائق تكوين مشروعات التعليم لم تكن ملائمة: فلم يتم تقويم فاعلية النفقة للمشروعات البديلة بدرجة كافية. وبالإضافة إلى ذلك لم يطبق تحليل القوى البشرية على نحو مطرد مع أن مواجهة الطلب على القوى البشرية عنصر رئيسي في تبرير القيام بالمشروعات. وثمة عدد متزايد من المشروعات، في الآونة الأخيرة، يتضمن أنظمة استشفافية(١) يمكن عن طريقها الكشف عن مواقع الخريجين الفعلية، والحصول على معلومات عن أداء العمال أو ردود فعل أرباب الأعمال.

ومن الواضح أيضاً أنه يمكن بالمثل تحسين عملية تكوين المشروع. لقد كان تكوين المشروعات في مجال التربية أبطأ مما هو عليه الأمر في معظم القطاعات التي يقدم البنك لها المساعدة. وترتيباً على ذلك، ومحاولةً من البنك لزيادة سرعة تكوين المشروعات ورفع كفاءتها، فإن البنك جنح إلى زيادة دوره في هذه العملية، بينما ظل دور المقترض مقيداً (وحتى وقت قريب تحملت اليونسكو والبنك الجزء الأكبر من عبء تكوين المشروعات). لقد كان دور المقترض المحدود في الماضي له ما يبرره حينما كان هناك نقص حاد في التربويين المؤهلين بالبلدان النامية. أما اليوم، فلم يعد هذا الوضع سائغاً، إذ يتعين تقوية دور المقترض في تكوين المشروعات. وقد تفضي مشاركة المقترضين بدرجة أكبر، إلى تجنب تقديم مشروعات لم تُعَدَّ الإعداد الكافي، وفي حفز تنمية القدرات المحلية - وهو هدف أساسي لكل مشروع - الأمر الذي لا يشجعه تدخل البنك الكثير.

وكشفت التجربة أيضاً عن أن كثيراً من المشروعات الكبيرة قد تم تمويلها دون إجراء الدراسات الأولية الكافية، أو دون الإفادة من مشروعات المرحلة الأولى التجريبية. وهناك اتجاه إلى مساعدة المشروعات التي تتضمن مرحلة تجريبية وتطويرية؛ ومع هذا، فإن اتباع البنك لنهج أكثر تأنياً سوف ينتهي إلى مزيد من تحسين نوعية تثميرات البنك، وبخاصة تلك التي تنطوي على نهوج ابتكارية. وينبغي، مع هذا، التسليم بأن المقترض قد لا يقبل بسهولة وبسر التأخير الذي تنطوي عليه الدراسات المبدئية ومشروعات المرحلة الأولى، في تحقيق آثار ملموسة. وهكذا يظل تكرار التجديدات التربوية المقبولة على نطاق واسع، تحدياً للتنمية التربوية.

---

(١) tracer systems

تنفيذ المشروعات. تم تنفيذ مشروعات البنك في مجال التربية على وجه مُرضٍ، بصفة عامة، ولو أن هذا التنفيذ تأخر كثيراً، فلقد استغرق التنفيذ، في المتوسط، سبع سنين بدلاً من أربع سنين - وهي الفترة التي قدرت له. وتجاوزات الوقت المقدر تردّ عادة إلى الإعداد غير الكافي للمشروعات، وإلى الصعوبات التي صادفها المقترض في اتباع إجراءات البنك، وإلى مشكلات تختص بالبلد، مثل التمويل المحلي وتوافر الموظفين المؤهلين. أما تجاوز التكلفة فكان مقبولاً مع بعض استثناءات قليلة، ذلك أن ٣٠٪ من المشروعات قد أكملت في حدود التقديرات الأصلية. إلا أن السيطرة على تجاوزات التكلفة كانت تتم عادة إما عن طريق اختصار نطاق المشروع، أو تعديل المعايير أو تحويل الأموال من أحد عناصر المشروع إلى عنصر آخر. وإذا كان التأخير في وقت التنفيذ لا يمكن الآن تخفيضه، فمن المؤكد أن تجاوزات تكاليف المشروعات التي ووفق عليها بعد سنة ١٩٧٤، سوف تزداد نتيجة للتضخم السريع الذي اعتور العالم منذ ذلك الوقت.

ونوعية عناصر الأعمال المدنية للمشروعات التربوية مرضية، كذلك الحال بالنسبة لتوفير المعدات، وهو أمر ما زال يشكل قضية. ذلك أن إعداد قوائم مناسبة بالمعدات، والتركيبات، والصيانة، وخدمات المعدات بعد التركيب، غالباً ما تخلق مشكلات نتيجة لنقص الموظفين ذوي الخبرة. وقد كرس البنك قدراً كبيراً من الوقت في محاولة لحل بعض هذه القضايا. وعلى الرغم من اتباع تدابير تتضمن وضع قوائم وإرشادات نمطية، وإقامة دورات تدريبية لموظفي تنفيذ المشروع، وتيسير الحصول على الإمدادات المحلية، يظل التزود بالمعدات عقبة في سبيل تنفيذ المشروعات وعنصراً يستنفد وقتاً.

أما تنفيذ برامج المساعدة الفنية فلم يكن مرضياً بنفس القدر كغيره، وذلك، أولا، لأن التغيرات النوعية والتطورات المؤسسية - والتي تعتبر الأهداف المألوفة للمساعدة الفنية - لا تؤتى ثمارها إلا ببطء. ومن ثم فإننا قد نتوقع الكثير جداً في وقت قصير جداً، وبصفة خاصة في تلك الحالات التي لم تحدد فيها الأهداف تحديداً محكماً، أو في البلدان التي لم تشارك مشاركة كافية في تصميم البرنامج. وثانياً، حدث تأخير وقصور في الحصول على الخبراء، الأمر الذي يشف عن قلة توافر الخبراء المؤهلين، وتزايد عزوف الحكومات عن استخدام قروض البنك لدفع أجور الخبراء الأجانب المرتفعة الذين ينظر إليهم، في بعض الحالات، على أنهم أقل مقدرة من مواطني الدولة. لقد تغير، منذ عهد قريب، موقف البنك تجاه استخدام المستشارين المحليين - وهو أمر لم يكن البنك يشجعه من قبل - فأصبح الآن يشجعه، وبخاصة في القطاعات الاجتماعية. وكما هو الحال في تكوين المشروعات، ما زالت القدرات

المحلية تستخدم بأقل مما ينبغي، وعلى العكس من ذلك، فإن برامج المنح الدراسية قد نفذت بنجاح.

ولعل القيد الأعظم الوحيد في تنفيذ المشروعات هو عدم استطاعة المقترضين تمويل تكاليف التشغيل والتكاليف المتكررة، نتيجة لسابق الالتزام بمصروفات أخرى متكررة. وعلى الرغم من أن البنك، في ماضيه، كان يعزف عن تمويل النفقات المتكررة دورياً، فقد وسّع تعريفه لنفقات المشروعات بحيث أصبحت تشمل نفقات التشغيل المتزايدة. ولقد كانت المشروعات في القطاع التربوي لحد الآن مترددة، دون مقتضى، في قبول دلالة هذا التعريف الموسع لتكاليف المشروعات.

مدخلات المشروعات ومخرجاتها

إن المؤسسات التعليمية التي قدم البنك لها العون، حققت بصورة عامة، أهداف الانتساب المدرسي التي حددتها، أو تجاوزتها. وكان عدد الخريجين أيضاً مرضياً، وهناك مؤشرات على أن معدلات البقاء والتسرب قد انخفضت. وثمة أهداف كمية أخرى، مثل تغير نسبة الطالب/المعلم، وتعبئة المعلمين الحاصلين على تدريب أفضل، قد تحققت بصورة عامة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المشروعات التي يدعمها البنك قد أسهمت في زيادة تسجيل البنات بالمدارس في بلدان عديدة، وفي قبول فكرة المدارس المختلطة. وكشفت الدراسات القليلة للأداء التي أجريت على المشروعات التي أسهم البنك في مساعدتها - وهي تتضمن تحليلاً اجتماعياً اقتصادياً - عن أن نصيب الطلاب المنتمين إلى المجموعات ذات الدخل المنخفض في المدارس التي ساعدتها مشروعات البنك، كان أكثر ارتفاعاً من المتوسط. كذلك فإن مشروعات عديدة واسعة النطاق جعلت التوسع في التعليم الثانوي والعالي أمراً ممكناً، ودعمت بالتالي الأهداف التعليمية لعديد من المقترضين خلال السنوات الخمس عشرة الماضية.

إن المشروعات التربوية التي ساعدها البنك في أواخر الستينات وأوائل السبعينات لم يتم تصميمها بحيث تتيح، بصفة عامة، تقويماً كافياً لإنجازات الطلاب يتجاوز ما تكشف عنه الامتحانات الجامعية والدراسية المألوفة. ومع هذا، هناك ما يشير إلى أن الأداء الأكاديمي قد تحسن، وأن تحولاً إيجابياً في الاتجاه نحو العلوم والتكنولوجيا قد حدث في المؤسسات التعليمية الثانوية والعليا. وتحقق تقدم من عديد من المشروعات، يتمثل في إدخال وسائل أفضل لتدريس العلوم، وكذا إدخال النشاط العملي في المدارس الفنية والمهنية، والزراعية، والشاملة.

ومع ذلك، فإن نجاح المناهج المتنوعة والخيارات العملية في المدارس الثانوية لم

يلب ما كان متوقعاً منه. فاستعراض تسعة وسبعين مشروعاً من المشروعات التي قدم لها العون من البنك – تضم مدارس ثانوية متنوعة، تدرس بها مناهج مهنية، أو مناهج للتكوين المهني، أو المناهج الموسّعة الأخرى – تجنح إلى مساندة الرأي الذي سبق تقديمه في موضع آخر من هذه الوثيقة عن التعليم المتنوع. (انظر الصفحات ٨٧ – ٨٨.) وغالباً ما ظلت المرافق غالية الثمن دون أن تستخدم، أو أسيء استخدامها. وتشمل أسباب ذلك، فيما تشمل، نقص المدرسين المدربين التدريب المناسب، (رغم تأكيدات المقترض أو إدخال تدريب المعلمين كعنصر من عناصر المشروع)، وعدم كفاية الأموال اللازمة لصيانة المعدات ولشراء السلع الاستهلاكية الضرورية، وعدم وضوح الأهداف التربوية للمناهج المتنوعة. إن المدارس الثانوية المتنوعة يمكنها أن تؤدي وظيفة حيوية في النهوض بالتعليم في البلدان النامية، غير أنها تتطلب إعداداً أفضل والتزاماً قوياً من جانب المقترض قبل البدء في إنشائها. ونظراً لأنه لا يمكن دائماً افتراض مدى ملاءمة أي نموذج، فيتعين تبعاً لذلك سبر غور البدائل.

الحصيلة الخارجية

ليس في الاستطاعة فهم الحصائل الخارجية لمعظم مشروعات التعليم وآثارها الجامعة على الاقتصاد وعلى المجتمع، إلا بعد مرور بعض الوقت بعد الانتهاء منها. ولم يحن هذا الوقت بعد بالنسبة لمعظم المشروعات التربوية. ومع هذا. يتبين من استعراض المشروعات أن التنبؤات الواضحة لحاجتها من القوى البشرية كما تضمنتها المشروعات التي أقرت في الستينات، لم تظل صحيحة، بصورة عامة، خلال دوراتها الطويلة، نتيجة للتغيرات التي أصابت الأوضاع الاقتصادية والتربوية. فلقد ظهرت الحاجة في بعض المواقف إلى تخفيض الأهداف العددية المرسومة للتعليم الزراعي المتوسط المستوى. وعلى العكس من ذلك، فإن برامج التعليم الفني والمهني قدمت، بصفة عامة، أشخاصاً صالحين للعمل. وكانت النتائج إيجابية فيما يختص بالتدريب المرتبط بالمشروعات الذي يتم على أساس فترة أقصر في مؤسسة واحدة بأهداف محددة تحديداً واضحاً.

ويبدو أن مؤسسات التعليم العالي التي ساعدها البنك قد حققت أهدافها الخارجية، وقدمت خريجين صالحين للعمل للغاية. وفي بعض الحالات، لم يتطور التعاون المخطط بين المؤسسات الصناعية والزراعية من ناحية وبين المؤسسات التعليمية من الناحية الأخرى، تطوراً كافياً. ونتيجة لهذا، ظل النقص قائماً في بعض فئات القوى البشرية المتخصصة، كما أن خريجي المؤسسات التي تدعمها مشروعات تعليمية يساعدها البنك، يعوزهم التدريب الصحيح، والاتجاه السليم نحو

العمل في الصناعة والزراعة.

وعلى الجملة، فقد كان للغالبية العظمى من المشروعات التربوية أثر في التطوير المؤسسي. فالتخطيط، وتجهيز البيانات، وتطوير البرامج، والتعاقد وشراء المواد، واستخدام الموظفين، ووضع الجداول الدراسيه في المدارس- كلها أمور لحقها التحسين. ولقد كانت التنمية المؤسسية مقصورة، بصفة عامة، على المشروع نفسه، وسوف تبذل الجهود في المستقبل لتوسيع نطاق هذه التنمية.

وسوف يتولد في نهاية الأمر المزيد من المعلومات عن النتائج الخارجية لمشروعات التعليم التي يدعمها البنك الدولي. وهناك في الوقت الحاضر حوالى خمسين مشروعاً تتضمن دراسات استشفافية لتتبع تقدم الخريجين وغيرهم ممن يتركون المدرسة -حينما يدخلون سوق العمل أو عدم تقدمهم. غير أن مثل هذه الدراسات ليست إلا خطوة صغيرة في اتجاه جهد منهجي شامل للإفادة من خبرة المشروعات. وللإسهام في هذا الجهود. فإن نظاماً مبيتاً للتقويم التكويني(١)- ويفضل أن يقوم المقترض بإنشائه وإدارته- سوف يصبح، على نحو متزايد، أحد الملامح المألوفة للمشروعات التربوية التي يدعمها البنك.

---

(١) built-in formative evaluation system

الفصل العاشر

سياسات البنك الدولي وبرنامجه في المستقبل

أهداف معونة البنك الدولي في مجال التربية

يبدي البنك الدولي اهتماماً بالغاً بالتعليم العام والتدريب على المهارات المحددة وذلك لأسباب ثلاثة على الأقل. أولها أن التربية تعتبر حاجة أساسية وأداة تساعد في تلبية حاجات أساسية أخرى، وضرباً من النشاط يؤازر التنمية الشاملة ويعجل بها (انظر الفصل الأول). وثانيها ان اهتمام البنك في التنمية التربوية، في الماضي، أسهم في إدخال تحسينات تعليمية هامة في مجال تعديل الطرائق التقليدية، والعمل على رفع قدرات الإدارة المحلية، وتقديم موارد مالية هامة ومرضية. وثالثها أنه على الرغم من الإنجازات الحديثة في مجال التربية - وبسببها إلى حد ما - فإن النظم التربوية تواجه بعض نقط ضعف أساسية وعدداً من مشكلات « جيل ثان » لا مناص منها، أضفت المزيد من التعقيدات على التنمية التربوية.

إن هدف البنك الرئيسي من الإقراض لأغراض التربية هو مدّ يد العون للبلدان الأعضاء لتنمية مواردها البشرية، واحداث تغييرات وتوسعات في التربية وإحراز القدرة الفنية والخبرة التي تحتاج إليها هذه الدول لكي تصبح لديها قدرة ذاتية على تخطيط وإدارة التنمية التربوية. ويعتقد البنك الدولى أيضاً أنه، باعتباره وكالة دولية تلتزم بالاستخدام الأمثل للأموال المخصصة للتنمية، ولها نشاط واسع المدى على صعيد البلدان والأقاليم. ينبغي أن تكون لديه فكرة واضحة عن أهدافه، وأن يتّسم بسعة الأفق في مناقشاته مع المقترضين.

وكوسيلة لدعم سياسته التي وضعها ١٩٧٤ وتوسيع نطاقها فإن البنك يسعى إلى تعزيز تنمية تربوية متوازنة مستنداً إلى المبادئ العريضة الآتية:

١ - يتعين تزويد جميع الأطفال والبالغين بالتعليم الأساسي بمجرد أن تسمح بذلك الموارد والظروف المتاحة. وينبغي، في المدى الطويل، تطوير

نظام تربوي شامل يضم التعليم النظامي وغير النظامي على جميع المستويات كافة؛

٢ - بغية زيادة الإنتاجية وتعزيز العدالة الاجتماعية، ينبغي بذل المجهودات من أجل توفير فرص التعليم دون تمييز من ناحية الجنس، أو الخلفية العرقية، أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي؛

٣ - ينبغي أن تحاول نظم التربية جهدها لتحقيق أقصى درجة من « الكفاءة الداخلية » من خلال إدارة الموارد المتاحة، وتخصيصها واستخدامها لزيادة التعلم كمًّا وتحسينه نوعاً؛

٤ - يتعين أن يكون التعليم وثيق الصلة بالعمل والبيئة حتى ترقّى، كمًّا وكيفاً، المعرفة والمهارات اللازمة لأداء وظائف التنمية الاقتصادية والاجتماعية وغيرها؛

٥ - ولكي تحقق البلدان النامية هذه الأهداف، تحتاج إلى تكوين قدراتها المؤسسية، والحفاظ عليها من أجل تصميم برامج التعلم والتدريب وتحليلها وإدارتها وتقويمها.

وتشكل هذه المبادئ التي سنتناولها بالتفصيل فيما بعد، إطار سياسة سوف يسعى البنك من خلالها إلى رعاية وتعهد أهداف التنمية المكيفة وفق حاجات أعضائه من البلدان النامية. ولسوف تتفاوت هذه الحاجات من بلد إلى آخر بسبب ما بينها من فروق في الخلفيات الثقافية والتاريخية، والتنمية الاقتصادية، والقدرات المالية، وغيرها من العوامل. وإلى جانب هذا، فإن الظروف والفرص التعليمية في تغير سريع داخل البلدان نفسها، نتيجة للتطورات الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية. ولهذا، لا يمكن أن تطبق صيغة واحدة على جميع المقترضين. وبالإضافة إلى ذلك فإن كل دولة، بسبب طبيعة التربية، ترغب في تقرير أهدافها وأولوياتها الخاصة بالتنمية التربوية. وفي ظل هذه الظروف، فإن سياسة البنك التربوية لا بدّ من أن تتسم بدرجة عالية من التنوع عند تطبيقها.

ومتابعة لأهدافه في الإقراض من أجل التربية، سوف يتفاوت تأكيد البنك تبعاً لظروف البلدان النامية. فأولاً، سوف يكون التأكيد، عند إقراض البلدان المنخفضة الدخل على تطوير برامج التعلم الأساسي المنخفضة النفقات، وذلك لتلبية الحد الأدنى لتعليم الأطفال في سن الدراسة والراشدين (الكبار) غير المتعلمين - وبخاصة النساء منهم - وكذا التأكيد على التدريب الريفي للمجموعات السكانية المختصة في إطار مشروعات التنمية الريفية بصفة عامة. وعلى العكس من ذلك، ستكون تنمية المستويات العليا للتعليم النظامي انتقائية ومخططة بعناية، مع

الأخذ في الاعتبار قدرة القطاع الحديث على استيعاب العمال، وحاجة كل من القطاعين العام والخاص للمهارات الإدارية والفنية.

ثانياً، ستكون الأولوية في البلدان المتوسطة الدخل، حيث المستوى الأول للتعليم متاح على نطاق واسع، لتنمية المهارات تلبية لمتطلبات الاقتصاديات المتزايدة التعقيد. كما أن تحسين نوعية وعدالة مستوى التعليم الأول، وتطوير التعليمين الثانوي والعالي سيحتلان مركزاً رئيساً في المناقشات التي تدور بين البنك وبين هذه البلدان. وسيركز الاهتمام أيضاً على إتاحة فرص التعليم الأساسي للفقراء من أهل المدن والريف.

ثالثاً، سيكون التأكيد في جميع البلدان على التدابير الخاصة برفع مستوى الكفاءة الداخلية للتعليم، كما سيكون تنفيذ هذه التدابير شرطاً سابقاً أو متزامناً لدعم المزيد من الجهودات للتوسع في النظام التربوي. وأخيراً سيكون هناك تركيز على تحسين القدرات الإدارية والتخطيطية في جميع البلدان، مع مزيد من التأكيد على تنمية مهارات التحليل، في البلدان ذات الدخل المتوسط.

وتوضع أولويات الإقراض من أجل التربية في كل بلد على حدة بعد مناقشة السياسات مع البلدان المقترضة، وعلى أساس الدراسات وخطط التربية والتدريب وقطاعات التنمية الأخرى. وتؤخذ في الاعتبار أيضاً المعونة الخارجية التي تقدمها الجهات الواهبة الأخرى. ونظراً لما لدى البنك الدولي من خبرة في تمويل التنمية وادراكه الخيارات الفنية ونتائجها في البلدان الأخرى، ففي إمكانه أن يسهم في إلقاء الضوء على الخيارات المتاحة أمام الدولة المقترضة. ويمكن أيضاً تطوير استراتيجيات عامة تحدد خليطاً من مجالات وأنواع المعونة لمجموعات من البلدان التي تربط بينها خصائص، ومشكلات، ومستويات للتنمية مشتركة. كالموجودة في بلدان الساحل وبلدان أمريكا اللاتينية.

التوسع في فرص التعليم الأساسي

إن اهتمام البنك في الإسهام في توسيع فرص التعليم لمن هم في سن الدراسة وللكبار من السكان يتصل اتصالاً وثيقاً بجهوده في تعزيز نهج عريض للتنمية، وبرغبته في الإسهام في تلبية حاجات الإنسان الأساسية. إن التعليم الأساسي الملائم يمكن غالبية الفقراء، في مناطق الريف والمدن على السواء، من أن يعيشوا معيشة مثمرة، وأن يفيدوا من التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع. وبالإضافة إلى ذلك فإن فاعلية مستويات التعليم العليا تتوقف على إكمال المستوى الأساسي. ولهذا، فإن دعم التعليم الأساسي لا ينبغي أن تسوغه اعتبارات الحاجة إلى قوى

بشرية مدربة وحسب. ويعتبر البنك مستوى التعلم الأول على أنه الحد الأدنى للأساس الذي يتعين على الدول أن تبني عليه، بصورة تدريجية ومنهجية، المستويات العليا لشبكة شاملة من التعليم النظامي والتدريب تكون في متناول جميع فئات السكان على قدم المساواة. وفي عديد من البلدان المتوسطة الدخل التي تقارب تعميم التعليم الابتدائي، قد يتسع التعليم الأساسي ليشمل جزءاً من المستوى الثاني من التعلم. وسيقوم البنك بدعم دراسات وخطط البلدان التي تسعى إلى تطوير أنظمة تربوية متوازنة، وسيقدم المساعدة لمستويات التعلم العليا في أشكالها المختلفة.

وسوف يتركز الجزء الأكبر من مساعدة البنك لإتاحة الفرص في مجال التعليم الأساسي لمن هم في سن الدراسة، على زيادة أو رفع مستوى أماكن الطلبة، والمعلمين والموارد المادية للتعليم النظامي. وينبغي أن يقترن تأمين المرافق المادية وتدريب المعلمين، عند الضرورة، بمسلكين تسلكها الحكومة ويمكنها أيضاً الحصول من أجلها على المعونة: (١) تطوير المناهج وإنتاج المواد التعليمية ذات المحتوى المناسب والفاعلية من أجل التعلّم، و(٢) بذل مجهود كبير لتحسين الكفاءة الداخلية للنظام المدرسي في إطار الخطوط السابق اقتراحها على الصفحات من ٤٨ إلى ٥٠ (الفصل الرابع).

أما البلدان ذات القيد المتدني في التعليم الابتدائي، والتي تعمل ضمن قيود مالية قاسية، فسوف تشجع على مراجعة بنياتها التربوية، وإعادة النظر فيها بحيث تلبي الحاجة إلى تعليم أساسي منخفض النفقة. فالبنك، على سبيل المثال، سوف يدعم التجارب التي تجري في نظم المستوى الأول التقليدية، مثل مدارس القرى، ومدارس تحفيظ القرآن التي يبدأ فيها تعليم التلاميذ بطرائق غاية في الاختلاف، لكنها بعد ذلك تصب في القنوات التربوية الاعتيادية حينما تتاح فرصة التربية المستمرة. وسيوالي البنك القيام بمجهودات خاصة في سبيل تشجيع الاعتماد على النفس، والمشاركة في التخطيط في البلدان التي تعتبر فيها هذه العناصر جزءاً من حضارتها، وذلك عن طريق تقديم اعتمادات مالية مخصصة يمكن صرفها للجماعات والتنظيمات المحلية. كما ستبذل مجهودات مماثلة لدعم إدارة وتخطيط المدارس – من قبل البيئة المجاورة. وبالإضافة إلى ذلك فإن البنك سيدعم دراسات الجدوى للكشف عن وسائل التوسع في الفرص التعليمية عن طريق الصفوف المدرسية ذات الحجم الأمثل، وسياسات الترفيع من سنة إلى أخرى، والمدارس المتعددة الصفوف، والتنويع في هيكل المستوى التعليمي الأول، والتدريس بواسطة وسائل الإعلام. أما في البلدان التي ترتفع فيها نسب القيد في التعليم الابتدائي، فإن البنك سيدعم المشروعات والبرامج التجديدية التي تستهدف تحسين نوعية وكفاءة التعلم في

المستوى الأول، وترفع من فرصة تعميمه على بعض الجماعات التي تستفيد منه على نحو عادل مثل البنات وفقراء المدن والريف.

وتجميع الأهداف المشار إليها آنفاً - التوسع المادي، وتطوير المناهج، وإنتاج المواد التعليمية، وتحسين الكفاءة الداخلية - يجعل من تمويل البنك للمشروعات الكبيرة عملية مفيدة. وبغضّ النظر عن المدخلات المادية التي ينبغي أن يأتي الجانب الأكبر منها من المصادر المحلية، يكون للوفورات، ولدرجات الكفاءة الأعلى والتوزيع العادل المنشود، أثر هام إذا طبقت على نطاق وطني فقط. كما أن البحث والتخطيط في هذه المجالات يكتسبان معنى أوفر عندما ترد إمكانية إلحاقها ببرامج عمل واسعة. وفضلاً عن ذلك فإن المشروعات الواسعة النطاق تتيح استخدام تصحيحات وعناصر نمطية يمكن أن تخفض من نفقات تنفيذ البرامج.

وللوصول إلى الراشدين (الكبار) والشباب الذين هم خارج المدارس، فإن البنك سوف يدعم مشروعات التنمية الريفية والمدينية التي تجمع بين التعلم والتدريب وبين نشاطات الكبار اليومية. وسوف يستمر البنك أيضاً، بالتعاون مع الدول الأعضاء المهتمة، في الكشف عن وسائل للتعليم غير النظامي تتيح فرصة ثانية للتعلّم لأولئك الذين فاتهم التعليم النظامي من قبل. والتعليم مسألة هامة أيضاً بالنسبة للنساء من أجل تحسين معارفهنّ ومهاراتهن، واتجاهاتهن نحو التعليم بصورة عامة وتعليم أولادهن بصفة خاصة. ذلك أن البلدان التي ترتفع فيها نسبة النساء المتعلمات بالنسبة إلى الرجال تكون في وضع أفضل من حيث الوفاء بالحاجات الأساسية للمجتمع.

إن تدبير رأس المال اللازم لتعميم التعليم الأساسي في البلدان النامية خلال العقود القادمة، أمر ممكن إذا بذلت جهود وطنية جادة لتحسين الكفاءة الداخلية للتعليم، وللتزود بالموارد المادية وذلك بالتنسيق مع الوكالات المانحة للمعونة. إلا أن البلدان منخفضة الدخل ستواجه صعوبة في مواجهة الزيادات الناتجة في النفقات المتكررة. ومع هذا فقد تكفي الموارد المتاحة في كثير من البلدان النامية إذا ما أدخلت التحسينات على الكفاءة الداخلية. غير أن بعض المساعدة الخارجية قد تكون ضرورية لتغطية النفقات المتكررة دورياً فيا يربو قليلاً على عشرين دولة لا يزال فيها خارج المدرسة نصف الأطفال الذين هم في سن الدراسة الابتدائية.

العدالة

يقوم الإقراض من أجل التعليم على مقدمة منطقية مفادها أن البنك والبلد العضو المقترض كلاهما يعتزمان الإقلال من التفاوتات القائمة في فرص التعليم.

ونظراً لأن القضايا التي ينطوي عليها ذلك تكتنفها حساسيات حضارية وسياسية، فإن الأمر يتطلب قيام تعاون وثيق بين البنك والبلدان الأعضاء من أجل تحويل هذا الالتزام العام بالعدالة إلى عمل فعّال. كما ينبغي تنسيق التخطيط للدعم الذي يقدمه البنك للنشاطات التربوية لتعزيز العدالة التربوية مع العمليات والبرامج المترابطة الأخرى والرامية إلى إحداث التغيير الاجتماعي والإصلاح الاقتصادي. ثم إن الهدف من تحقيق العدالة هو جزء من سياسة البنك الشاملة لتركيز جهود جميع القطاعات لإمداد الفقراء بالمعونة بصورة متزايدة دون أن تكون تلك المعونة مقصورة عليهم. وسوف تستمر التدابير التي اتخذت للوصول إلى الفقراء، في تأدية دور هام في تحديد دعم البنك للمشروعات، وفي المناقشات التي يجريها مع البلدان الأعضاء.

وتوفير العدالة في الفرص هدف يمكن محاولته، ولكنه لن يتحقق بصورة كاملة، ولم يتحقق حتى في أكثر البلدان تقدماً. وهو ليس بالبرنامج الذي يمكن تمويله بذاته، وإنما هو فكرة رئيسة تغمر كل أمور قروض البنك من أجل التربية. ولهذا فإن البنك سيدعم جهود أية حكومة تبذل في سبيل تقويم الاختلالات الموجودة في الفرص المتاحة للتعليم والتدريب، وذلك باتباع ما يلي:

١- توضع مواصفات زيادة عدد المؤسسات والأماكن وفق الطرائق التحليلية لتخطيط مواقع المدارس، على أن يتضمن ذلك عنصراً أكبر من التحليل الاقتصادي والديموغرافي والمهني.

٢- ينبغي للمشروعات أن تحاول تحقيق التكافؤ في تأمين المدخلات مثل الكتب والمعلمين والأماكن والمعدات، وأن يقاوم الاتجاه المحتوم لمراكز التجمع السكاني الكبيرة والمناطق الأخرى الغنية نسبياً للاستئثار بنصيب غير متكافئ من تلك المدخلات.

٣- إن تدبير مساكن المعلمين والطلبة، الذي قد يبدو أنه في حد ذاته عملية غير اقتصادية تؤدي الى الضياع والتلف، إجراء ضروري لتوزيع المعلمين المؤهلين بصورة عامة، ولجعل المدرسة في متناول الطلاب الذين يعيشون بعيدين عن المؤسسة التعليمية المختصة بمسافة تتجاوز الحد المقبول، ولتحسين التحصيل التعليمي للطلاب. ويجنح معظم الوكالات الخارجية ذات الموارد المحدودة الى تجنب مسألة إسكان الطلبة، غير أن قروض البنك الكبيرة، المصحوبة بمعايير التقشف، قد تكون لها قيمتها في هذا المجال.

٤- ونظراً لأن انتقاء الطلاب لمستويات التعلّم المتقدمة أمر ضروري، فإن معايير الانتقاء وإجراءاته لها أهميتها القصوى. لذلك سوف يدعم البنك مراجعة

آليات (ميكانيزمات) الانتقاء التي تستخدمها الدولة المعنية.

٥ - حيثما تضيق فرص المساواة نتيجة لقصور الطلب على الخدمات التربوية، يصبح من الضروري التأكد من أن توفير هذه الخدمات يتم بما يتلاءم مع حاجات المجتمع المعني. ويمكن أن تتضمن التدابير التي تتخذ في هذا الصدد تعديل التقويم المدرسي، والفصل بين تلاميذ المدارس المتوسطة حسب الجنس في بعض المناطق، على أن تحل محلها مدارس مختلطة في مناطق أخرى، وتقديم إعانة للمواد التعليمية، وتقديم وجبات غذائية عند الظهيرة.

وسيجدّ البنك، عند تحديد مشروعات التعليم وتصميمها، في سبيل تقدير مدى ما تحققه برامج التعليم من توازن بين تحقيق العدالة والأهداف التربوية الأخرى مثل نوعية التعليم وتنمية المهارات. وسوف يستمر البنك في تشجيع المقترضين على إدخال برنامج للمراقبة وللمتابعة في إطار المشروعات، بغية تحديد المستفيدين من التثمير في التربية.

الكفاءة

سوف يستمر البنك في البحث عن مجموعة من البدائل لرفع مستوى الكفاءة الداخلية لنظم التعليم ودعمها (انظر الفصل الرابع). ومن أجل رفع كفاءة التعلم، سيقدم البنك الدعم للمشروعات التي تنطوي على تطوير المناهج وإعداد وإنتاج المواد التعليمية، وتدريب المعلمين، واستخدام وسائل الإعلام وأساليب التعليم النائي[1]. وسوف يدعم البنك محاولات تحسين ظروف ما قبل المدرسة بغية تنمية الطفل، كلما كان ذلك ميسوراً. وقد تتضمن هذه المحاولات إدخال مواضيع الصحة، والتغذية، وتطور الطفل، ضمن برامج تعليم الكبار، بالإضافة إلى مناهج المدارس الابتدائية والثانوية، وبرامج الخدمات الإرشادية في القرى والأحياء، من أجل تثقيف الوالدين، وتطوير مؤسسات التعليم النظامي فيما قبل المدرسة، وذلك في البلدان التي قاربت تحقيق تعميم التعليم الابتدائي.

وفي سبيل رفع الكفاءة النوعية للنظم التربوية هناك تدابير لا بد للحكومة من اتخاذها، مثل إحداث تغيير هيكلي، وتعديل حجم الصف المدرسي، وإجراء تغييرات في سياسة الترفيع، واستخدام المرافق على نحو أتم، ودمج الصفوف، وإيجاد صفوف غير متدربة، وتعديل شروط القبول. سوف تكون هذه القضايا، على أية حال، جزءاً من الحوار بين البنك وبين أعضائه، وسوف تستكشف، حيثما كان مناسباً، من خلال دراسات الجدوى التي يعينها البنك. وسوف يساند البنك أيضاً

---

[1] distance learning

الجهود التي تبذل لتحديد وإزالة أسباب ارتفاع معدلات الاستنزاف والإعادة من خلال استخدام منهجي لنظم التقويم المبينة في مشروعات التربية.

وسيستمر البنك في التأكيد على المعايير المالية لمساعدة مشروعات التربية واستراتيجيات التنمية. وتتضمن هذه المعايير توزيعاً متوازناً للإنفاق بين العناصر المختلفة داخل النظام التربوي، وفيما بين قطاع التعليم وبين قطاعات التنمية الأخرى، والتزام الدولة وقدرتها على تمويل النفقات المتكررة في الخطط والمشروعات، ومعقولية تكاليف الوحدة في المشروعات، وإمكان تكرار المشروعات بالحجم المرغوب.

تلبية متطلبات القوى البشرية والمهارات

بحثت في الفصل الخامس تشكيلات عديدة من أنظمة التعليم والتدريب النظامية وغير النظامية والعامة والمتخصصة. وتغطي هذه التشكيلات مجالات واسعة تشمل التعليم النظامي العام، والمدارس المتنوعة، والتدريب المهني، والتدريب أثناء العمل والجمع بين التعليم والعمل. كذلك ورد وصف لمدى إمكانية تطبيق هذه الخيارات في قطاعات الاقتصاد الفرعية: الحديثة والمدينية العامية والريفية. واهتمامات البنك الأخيرة فيما يتعلق بتوسيع التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي، لا تقلل من عنايته بتنمية القوى البشرية باعتبارها عاملاً له شأنه. وسيدعم البنك ثلاثة أشكال من التدريب: التدريب العام السابق لمرحلة التوظف في سوق العمل على جميع المستويات في مشروعات قطاع التعليم، والتدريب المتصل بالمشروعات، والتدريب من أجل القطاع الريفي، والقطاع المديني العامي، وذلك في إطار مشروعات تنمية المدن أو الريف.

وسوف يؤيد البنك الدولي التدريب العام قبل التوظف لسوق العمل وذلك عن طريق تمويل الدراسات الاستشفافية(١) كخطوة أولى لتحديد مشروعات التعليم والتدريب. وفي كثير من البلدان فإن مشكلات العمالة بنسب مختلفة من بين من يتركون المدارس تتطلب فحصاً دقيقاً للتثمير في برامج التدريب ما قبل التوظف عن طريق التعليم الفني في نطاق التعليم النظامي، وهي برامج طويلة ومكلّفة. أما برامج التعليم غير النظامي المقدمة في دورات مسرعة في مراكز التدريب المهني بعد المرحلة الأولى من الدراسة الثانوية - أو في ظل الحالات التقشفية بعد إتمام مرحلة التعليم الابتدائي أو جزء منها - فقد يثبت أنها أكثر فاعلية وأقل تكلفة من

---

(١) tracer studies

مؤسسات التعليم الفني والمهني النظامي. وسوف يتضمن جزء كبير من التدريب الذي يدعمه البنك برامج لإعادة التدريب أو رفع مستوى المهارات لعمال الريف والمدن، أو المتعطلين عن العمل. وسيكون للتدريب على الإدارة، على جميع المستويات ولجميع القطاعات، أولوية كبيرة.

وسيوالي البنك دعمه للتدريب المرتبط بالمشروعات الذي يستهدف تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية: (١) ضمان وجود القوى البشرية المدربة واللازمة لتشغيل المشروع أو المؤسسة، (٢) ورفع مستوى التخطيط والتمويل وغيرهما من الوظائف الإدارية للمؤسسة فيما يتجاوز عملياتها اليومية، (٣) وخلق القدرة داخل المنشأة على معالجة الحاجة لتطوير القوى البشرية إلى ما بعد نهاية المشروع. إن التدريب المرتبط بالمشروعات الذي يقدم المهارات الإدارية أو الفنية أو العملية الخاصة بقطاع معين، لا يعتبر تكراراً للتدريب الذي يقدم بالمدارس أو بمؤسسات التدريب المهني؛ بل بالأحرى فإن هذين النوعين من التدريب متكاملان. ومن أجل هذا، فإن نهج البنك الحالي يجمع بين أسلوبي التدريب النظامي وغير النظامي بالإضافة إلى التدريب المرتبط بالمشروعات كسياسة وطنية لتنمية الموارد البشرية.

إن العلاقات القائمة بين مرحلة التعليم المتوسط والعمل علاقات معقدة ومتباينة. ومن أجل هذا سوف يقوم البنك بتحليل الخبرات السابقة على نحو منهجي، فيساعد البلدان النامية في القيام بتجريب توليفات واعدة من التعليم العام والتعليم الفني المتزامنة والمتعاقبة، والتدريب داخل المدرسة وخارجها، والدورات التدريبية القصيرة والطويلة، والجمع بين التعليم والعمل وصياغة علاقات ملائمة بين الوزارات المسؤولة عن التعليم وعن العمل، وتمويل الدراسات الاستشفافية في نطاق مشروعات التعليم المهني، بغية الكشف عن التغيرات التي تحدث في سلوك العمال المنتجين واتجاهاتهم، ومراقبتها.

ولا بدّ من أن تصل البرامج الجديدة إلى سكان الريف والمدن الذين يتزايدون بصورة سريعة، ويتعين أن يكون التعليم والتدريب أكثر اتصالاً بظروف حياة هذه الجماعات. وسيواصل البنك تمويل مكوّنات المشروعات في كل من قطاع التعليم والقطاعات الأخرى لتحقيق هذا الهدف، بالإضافة إلى تنمية قدرات التدريب الدائمة والإطار التنظيمي. وفوق ذلك، يراقب البنك النهوج الجديدة التي تتبع في هذه المجالات. وفي قطاع التنمية الريفية سوف تنشد سياسات البنك المستقبلية في الإقراض تعزيز الروابط بين التعليم النظامي، والتعليم المهني، والخدمات الارشادية الميدانية.

وخلال الثمانينات سيرتفع الطلب إلى المزيد من التعليم الثانوي نتيجة لأن تحسينات الكفاءة الداخلية، وتوسيع مجال التعليم في المرحلة الأولى تؤدي إلى زيادة

المؤهلين للتقدم إلى المستوى المتوسط. وسيعيد البنك النظر في آليات (ميكانيزمات) تقديم التعليم الثانوي العام بتكاليف منخفضة، كما سيدرس تمويل المشروعات الاستكشافية لتقويم جدواها. كذلك سيدعم البنك توسيع التعليم الثانوي مع خفض تكلفة الوحدة في بعض البلدان. ولكنه سيركز على تحسين نوعية التعليم في هذه المرحلة في بعضها الآخر، ويتوقف ذلك على مدى ونوعية هذه المرحلة من التعليم في البلد المعني.

وسيواصل البنك، كما فعل في الماضي، دعم التعليم العالي والتدريب الانتقائي في مؤسسات التدريب العالي (بعد المرحلة الثانوية) وفي الجامعات. وسيكون دعم التعليم في المستوى الثالث، بصفة عامة، في صورة بناء موارد محددة لا غنى عنها للتنمية، مثل مراكز البحوث الزراعية والصناعية وبرامج التدريب المهني، وتطوير القدرة الإدارية من خلال برامج ومعاهد الإدارة، وإيجاد القدرات للقيام بالبحوث الأساسية من خلال برامج ومراكز في مختلف فروع المعرفة للعلوم الطبيعية والاجتماعية، وإعداد برامج «خدمات خارجية» لإشراك الجامعات في التنمية الوطنية مباشرة.

وقد أظهرت التجربة أن التحسينات المنعزلة تكون عديمة الجدوى في نظام غير كفء. ولهذا، فإن البنك سوف يشجع المشروعات الرامية إلى تحسين الكفاءة العامة وإدارة النظام الجامعي، مثل التنمية المهنية لهيئات التدريس، وإعادة التنظيم، وتحسين استخدام المرافق المادية وأوقات هيئة التدريس وما الى ذلك. ولتخفيف حدة النقص الخطير في القوى البشرية المهنية، ستقدم المعونة لزيادة أماكن الطلبة في فروع المعرفة المرتبطة بالتنمية، مثل الزراعة، والهندسة، والطب، والعلوم، والاقتصاد والإدارة. وفي إيجاد بدائل لنموذج الجامعة، مثل كليات المجتمع، و«البوليتكنيك» والجامعة المفتوحة (جامعة الهواء).

ويرتبط تحسين المعارف والمهارات اللازمة للتنمية الاقتصادية ارتباطاً وثيقاً بتحسين التكنولوجيا وتطوير القدرات التكنولوجية الوطنية. ولهذا سيواصل البنك تقديم المساعدة لعناصر البنية الأساسية التكنولوجية، مثل مختبرات البحوث التطبيقية، والمؤسسات القياسية، والتسهيلات السابقة للتثمير، ومراكز البيانات الفنية، والمؤسسات الاستشارية والهندسية. وسوف تشجع أيضاً تنمية المؤسسات المماثلة في مجالات العلوم الاجتماعية، وإدارة المؤسسات، والإدارة العامة.

تطوير قدرة التحليل والإدارة في مجال التربية

إن كلا المقترضين والمقرضين مشغولون بمشروعات إفرادية، على حساب التنمية

الطويلة المدى للقدرات الوطنية لتحليل النظم التربوية، وتصميمها، وتحسينها وإدارتها. ولقد حاول البنك، فيما مضى، التركيز على جانب المدى الطويل، غير أن تركيزه على المشروعات كوحدات عمل أسفر عن طريقة غير مترابطة لتلبية حاجات البلد القصيرة والطويلة الأجل.

وستبذل، في المستقبل، محاولات لتقديم دعم أكثر تركيزاً وأكثر استمراراً للبرامج التي تستهدف إيجاد قدرات وطنية في الإدارة، والتخطيط، والبحوث (انظر الفصل السادس)، مع التسليم بتعقد القضية، وقصور البنك في التأثير على إدارة القطاع التربوي من خلال مدخلات المشروعات. ولا يمكن تنمية القدرة الوطنية على إدارة النظام التربوي في معزل عن القدرات الإدارية للبلد، ولهذا سوف تتجه جهود البنك في مجال التربية، إلى تعزيز برامج تتفق، على وجه التخصيص، مع حاجة البلد التي تتضمن جهوداً في قطاعات أخرى. وللوصول إلى هذا الهدف، سيواصل البنك دعم الدراسات الخاصة بتحسين البنية التنظيمية لنظم التربية، وتجارب الإدارة اللامركزية والمشتركة، وتدريب العاملين في التربية على الإدارة في معاهد الإدارة العامة القائمة، ومراكز الإدارة التربوية المتخصصة، أو من خلال مقررات وبرامج تمرينية خاصة، وتنمية القدرات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي.

وسوف يشجع البنك تكوين القدرات التحليلية (التخطيط والبحث) عن طريق تعزيز مشروعات تدريب الأفراد على المهارات والمعارف التحليلية، ومشروعات التنمية المؤسسية لتهيئة الإطار التنظيمي، وتقديم المرافق والمعدات اللازمة للقيام بالبحوث، وعناصر البحث، والتجريب والتقويم في المشروعات التربوية.

برنامج البنك في الإقراض وعملياته

هناك استدلالات حاسمة لبرنامج الإقراض وعملياته نتيجة للبحث الذي أجري حتى الآن حول وضع التربية وأهميتها، وعن الاستراتيجيات العامة الرامية إلى النهوض بالنظم التربوية، والأهداف الرئيسة للقروض التي يقدمها البنك للتربية.

برنامج الإقراض

ينطوي التزام البنك بالتنمية على اهتمام بعيد المدى بالتربية والتدريب. ويوجه الإقراض من أجل هذه الأغراض إلى ثلاث قنوات رئيسة: أولاً، من خلال قروض مباشرة للقطاع التربوي بغية توسيع وتحسين فرص التعلم والتدريب، وثانياً من خلال قروض تقدم للقطاعات الأخرى مثل قطاع الطاقة وقطاع النقل، التي

تتضمن عناصر من شأنها دعم تدريب الأفراد على تشغيل المشروعات وصيانتها (التدريب المرتبط بالمشروعات)، وثالثاً من خلال قروض لمشروعات متكاملة تمتد عبر قطاعات عديدة (وبخاصة التنمية المدينية والريفية) وتضم عناصر للتوسع في النشاطات التربوية في إطار المشروع (مكونات تربوية). ويعطي الجدول رقم ٨ فكرة إجمالية عن الإقراض تشف عن ظهور عناصر التدريب المرتبط بالمشروعات وعن مكونات تربوية في مشروعات التنمية المدينية والريفية. ويتوقع أن يخصص البنك للتربية والتدريب، خلال السنوات الخمس القادمة، مبلغاً سنوياً يمثل حوالى ٨٪ من جملة الإقراض ويصل في المتوسط ٩٠٠ مليون دولار أمريكي سنوياً، منها ٢٠٠ مليون دولار أمريكي تخصص للتدريب المرتبط بالمشروعات، وحوالى مائة مليون دولار أمريكي للمكونات التربوية في مشروعات التنمية المدينية والريفية. والبرنامج المقترح للمدة من ١٩٧٩ إلى ١٩٨٣، الذي حدّدت معالمه في الجدول رقم ٧ (انظر صفحة ١٠٣) والجدول رقم ٨، يمثل خطط إقراض غير نهائية تتطور، بمرور الزمن، مستجيبة لحاجات المقترضين.

الجدول رقم (٨)

المتوسط السنوي لما يقدمه البنك الدولي من قروض للتربية

١٩٧٠ - ١٩٨٣

(بالمليون من الدولارات الأمريكية)

	١٩٧٠- ١٩٧٤ فعلي	١٩٧٥- ١٩٧٨ فعلي	١٩٧٥- ١٩٨٣ تقديري
جملة القروض التي يقدمها البنك	٣٠٧٦	٦٨٤٦	١١٥٨٠
القروض والتسليف لقطاع التربية	١٦٣	٢٨١	٦٠٠
(النسبة المئوية من إجمالي القروض التي يقدمها البنك)	(٥٫٣)	(٤٫٠)	(٥٫٢)
عناصر التدريب المرتبط بالمشروعات	٦٫٥(١)	٩٣(٢)	٢٠٥
مكونات تربوية في مشروعات تنمية المدن والريف	...	٣٨(٣)	١٠٠(٤)
جملة الإقراض للتربية والتدريب	١٦٩٫٥	٤١٢	٩٠٥
(النسبة المئوية من إجمالي إقراض البنك الدولي)	(٥٫٥)	(٦٫٠)	(٧٫٨)

... البيانات غير متاحة

(١) سنة ١٩٧٢ فقط

(٢) المتوسط للمدة من ١٩٧٦ إلى ١٩٧٨

(٣) سنة ١٩٧٧ فقط

(٤) ١٫٥٪ الإقراض للتنمية المدينية، ٥٫٠٪ من إقراض التنمية الزراعية والريفية.

وتعكس تفاصيل برنامج إقراض البنك الرغبة في أن يكون لكل دولة شبكة من إمدادات وفرص التعليم والتدريب متنوعة، وشاملة، ومرنة ومع ذلك موحدة. ويغطي جدول الإقراض، بالتالي، المستويات التقليدية الثلاثة من التعليم النظامي، والتعليم غير النظامي، والتدريب المرتبط بالمشروعات وتكوين القدرات المؤسسية. ويعكس نمط الإقراض التأكيد على التعليم الأساسي. ومن المتوقع أن يستمر دعم التعليم الابتدائي في الزيادة حتى يصل إلى ٢٤٪ خلال الفترة من ١٩٧٩ إلى ١٩٨٣. ومن المنتظر كذلك أن يرتفع معدل مكون التعليم غير النظامي، وهو بالدرجة الأولى تعليم وتدريب الشباب والكبار، إلى ٢٤٪ (انظر الجدول رقم ٧). ومن المنتظر أيضاً أن ينصبّ التركيز في المكونات التربوية في مشروعات التنمية المدينية والريفية، بصورة أساسية، على المرحلة الأولى للتعليم. ومع ذلك، فإن التحول ناحية المستوى الأول للتعليم، سوف لا يتوقف على البنك فحسب، بل على رغبة البلدان كل على حدة في الحصول على المساعدة لهذه الأغراض.

طبيعة القروض

سيزيد البنك من الدعم الذي يقدمه للمكوّنات التربوية غير المادية التي تكمل المباني والمعدات. ويبيّن الجدول رقم ٧ زيادة المساعدة المطردة للنشاطات التنموية، مثل تطوير المناهج، والمواد التعليمية، والتخطيط، والإدارة، ووسائل الإعلام. وعلى الرغم من أن المساعدة المخصصة للتدريب على التخطيط والإدارة لم تكن كافية في الماضي، فستبذل الجهود في سبيل زيادة هذه المساعدة زيادة كبيرة في السنوات القادمة.

ومع ذلك فلا يعني الاهتمام المتزايد بالنواحي غير المادية للمشروعات التربوية أن البنك الدولي يهمل الاهتمام بالمرافق المادية. وسيقدم البنك الأموال اللازمة للمباني والمعدات، ويساعد المقترضين على تحسين معايير تصميم المدخلات المادية، وتنمية القدرات الوطنية لإنتاج المواد التعليمية وبعض عناصر البناء محلياً.

وسوف يوجه المزيد من الاهتمام لتكامل المشروعات مع بعضها البعض ضمن نطاق قطاع التربية، وذلك على سبيل المثال، بتأمين التدريب للمعلمين عند تطوير المناهج الجديدة. وبالمثل، سيوجه الاهتمام نحو التكامل بين القطاعات كالتكامل بين نشر التعليم وبين تهيئة السبل للانتفاع به، أو بين التدريب الفني وبين الأجور والحوافز. وفي سبيل تحقيق هذا التكامل، فسوف يشجع البنك برامج معينة، مثل التربية السكانية، والتربية الصحية، والتربية البيئية، والمكونات التربوية في مشروعات التنمية المدينية والريفية.

270

وعلى الرغم من أن ميزة البنك النسبية ستستمر في جعله مصدراً مفضلاً لتزويد المشروعات الكبيرة بالأموال، فقد يكون من الضروري البدء في بعض المشروعات بمرحلة تمهيدية، قبل تكرارها على نطاق واسع، وذلك لسببين: (١) للتأكد من عوامل التكلفة، وتكييف المناهج، وتقويم متطلبات تدريب العاملين وتحسين تصميم المشروع، (٢) ونظراً لأن التحسين التعليمي المقترح قد يكون جديداً نسبياً على الدولة، قد يكون من الضروري فحص وتجريب الاحتمالات المحلية المتنوعة قبل اختيارها.

ونظراً للتعديلات التي يتم إدخالها على طبيعة القروض، فسوف يوسّع البنك تعريف «تكلفة المشروع» الذي تتوفر فيه شروط التمويل، بحيث يشمل هذا التعريف، كما حدث في قطاعات أخرى، تزايد تكاليف التشغيل الإضافية أثناء فترة التنفيذ، وتكاليف بدء التشغيل، وتكاليف تدريب المعلمين، وتطوير المناهج وما إلى ذلك.

الأساس التحليلي لتطوير المشروعات

إن مهمة تخطيط وتنفيذ وتقويم أثر مشروعات التربية والتدريب أمر صعب على البنك والمقترض على السواء، نظراً لعدم وجود قاعدة مناسبة للتحليل والتجريب. ولذا سيشجع البنك الجهود الرامية إلى تحسين الطرق التحليلية لتصميم المشروعات وتقويمها كما سيدعم عناصر التقويم المبينة في المشروعات التربوية، ويقوّي من ارتباطه التعاوني مع المجتمع المهني، واستمرار تبادل الآراء بين هيئة العاملين في البنك وبين الخبراء في كل من البلدان النامية والبلدان المتقدمة، كما سيحسن عملية اختبار، وتطوير ونشر الآراء المرتبطة بالتحسينات التربوية في الأوضاع المختلفة، وذلك فيما بين هيئة العاملين بالبنك. وسيواصل دعم المعونة الفنية كلما كانت هناك حاجة إليها. وتمشياً مع الاتجاه العام للبنك، ستؤمن المعونة الفنية للمشروعات التربوية داخل البلد المعني متى كانت متاحة. وسيواصل البنك تعاونه مع اليونسكو من خلال برنامج التعاون المشترك، وعن طريق زيادة تواتر تبادل الآراء الفنية حول تحاليل القطاعات، وقضايا السياسة التربوية ونتائج البحوث والتقويم. وسوف يبادر البنك أيضاً ويستمر في الاتصال بالوكالات المتخصصة الدولية الأخرى مثل اليونيسيف، في المجالات التربوية ذات الاهتمام المتبادل.

ختام

إن حاجات البلدان النامية في مجال التربية متنوعة، كما أن السياسات والاستراتيجيات تتوقف على الظروف المحلية. ويحتم مثل هذا الموقف قيام حوار

مستمر بين البنك وبين البلدان الأعضاء فيه، بالإضافة إلى مزيد من التعاون بين البنك وبين المؤسسات الفنية والخبراء في البلدان النامية. إن التأكيد على الدراسات القطاعية المصاغة بإتقان كأساس للإقراض، يهيء للبنك الفرصة لقيام مثل هذا الحوار، كما أن تنمية القدرات الوطنية، للتحليل والإدارة في مجال التربية في البلدان النامية، من شأنها أن ترفع من قيمة هذا الحوار.

والمأمول أن تتطور هذه العلاقة التعاونية على نحو من شأنه أن يزيد دور المقترض تدريجياً، خلال دورة المشروع، في النشاطات التي ما زال يلعب فيها البنك أو غيره من الوكالات الخارجية الأخرى، الدور الرئيسي. وسوف يشجع كل بلد على أن يقوم بمراجعة قطاعه التربوي الخاص به. الأمر الذي قد يستدعي إسهاماً رحباً من الإدارة الفنية العامة والخاصة والجماعات التمثيلية. وينتج عن ذلك مجموعة من الأولويات، والبرامج والخطط للتنمية التربوية الوطنية المصاغة من قبل الدول عينها. ويمكن استخدامها كأساس لقيام حوار مع البنك حول السياسة التربوية، ولنشوء مشروعات تركّز، بصورة متزايدة، على قضايا السياسة عبر القطاعات.

وكلما تطورت قدرات المقترضين، فإن تحديد المشروعات وإعدادها وتقويمها، يصبح، تدريجياً من مسؤوليتهم. ومع أن اليونسكو والبنك سوف يواصلان تقديم المساعدة للبلدان في إعداد المشروعات وتحليل القطاع التربوي، فإن شكل هذه المساعدة سوف يتغير تدريجياً من المسؤولية المباشرة إلى التوجيه، ولو أن بعض البلدان سوف تظل في حاجة إلى دور أكثر نشاطاً من جانب البنك لفترة من الوقت. وسيتعاون البنك مع المقترضين في الإسراع بهذه العملية عن طريق دعم برامج التدريب من أجل تكوين القدرات الفنية والتحليلية الوطنية، وعن طريق تقديم التوجيه من خلال الحلقات الدراسية والنشاط المشترك في مراحل دورة المشروع. وسيستمر البنك، في الوقت نفسه، في معالجة أمر الإقراض من أجل التربية والتدريب بوقفة تجريبية وبعقلية منفتحة، كما سيقوم بتحليل الخبرات المستقاة من مختلف المشروعات بطريقة منهجية، ليثري حواره مع المقترضين، ويقوّي الأساس التحليلي لتطوير سياسة البنك في الإقراض في مجال التربية.

الملاحق

الملحق رقم (١)

بعض البلدان النامية المختارة موزعة على مجموعات حسب دخل الفرد

مستوى الدخل السنوي للفرد (دولار اميركي باسعار ١٩٧٥)	عدد البلدان	إجمالي عدد السكان سنة ١٩٧٥ (بالمليون)	نسبة إجمالي سكان كل مجموعة	الاقليم				
				آسيا	شرق أفريقيا	غرب أفريقيا	اوروبا والشرق الأوسط وشمال أفريقيا	أمريكا اللاتينية والكاريبي
بلدان ذات دخل منخفض (أقل من ٢٦٥ دولاراً)	٣٦	١١٥٦	٦٠	بنجلاديش بورما كامبوتشيا الديمقراطية الهند أندونيسيا لاوس نيبال باكستان سري لانكا	بوروندي أثيوبيا كينيا ليسوتو مدغشقر ملاوي موزمبيق رواندا الصومال تانزانيا أوغندة زائير	بنين جمهورية أفريقيا الوسطى تشاد جامبيا غينيا غينيا بيساو مالي النيجر سيراليون توجو فولتا العليا	أفغانستان الجمهورية العربية اليمنيه جمهوريه اليمن الديمقراطيه الشعبيه	هايتي
دخل متوسط منخفض (٢٦٥ - ٥٢٠ دولاراً)	٢١	٢٦٩	١٤	بابوا غينيا الجديدة الفيليبين تايلاند	بوتسوانا السودان سوازيلاند زامبيا	أنجولا الكاميرون موريتانيا نيجيريا السنغال جمهورية الكونغو الشعبية ليبيريا	مصر الأردن المغرب	بوليفيا السلفادور هندوراس

دخل متوسط وسط (٥٢١ دولارا- ١٠٧٥ دولاراً)	٢١	٣٨٠	٢٠	كوريا ماليزيا	موريشيوس	غانا ساحل العاج	الجزائر سورية تونس تركيا	البرازيل شيلي كولومبيا كوستاريكا جمهورية الدومينيكان إكوادور جواتيمالا غيانا المكسيك نيكاراجوا باراجواي بيرو
دخل متوسط مرتفع (١٠٧٦ دولارا- ٢٥٠٠ دولار)	١٤	١٢١	٦	هونج كونج سنغافورة		جابون	البحرين إيران العراق لبنان يوغوسلافيا	الأرجنتين جاميكا بناما ترينداد وتوباجو أوروجواي فنزويلا
الإجمالي (جميع المجموعات)	٩٢	١٩٢٦	١٠٠					

الملحق رقم (٢)

حجم القيد في المدارس والزيادة السنوية في البلدان النامية حسب مستوى الدخل (١٩٦٠ - ١٩٧٥)

مستوى التعليم ومجموعات البلدان حسب مستوى الدخل(١)	عدد الطلبة بالمليون (١٩٦٠)	الزيادة السنوية (١٩٦٠ - ١٩٦٥ ٪	عدد الطلبة بالمليون (١٩٦٥)	الزيادة السنوية (١٩٦٥ - ٧٠) ٪
المستوى الأول:	١١٧,٠	٦,٥	١٦٠,٠	٤,٣
دخل منخفض	٥٨,٥	٧,١	٨٢,٤	٤,٠
دخل متوسط منخفض	١٧,٤	٤,٩	٢٢,١	٤,١
دخل متوسط وسط	٣٠,٣	٦,٨	٤٢,٢	٥,٤
دخل متوسط مرتفع	١٠,٨	٤,٣	١٣,٣	٢,٦
المستوى الثاني:	٢٢,٦	١٠,٠	٣٦,٥	٦,٧
دخل منخفض	١٥,٠	٩,٥	٢٣,٧	٥,٤
دخل متوسط منخفض	٢,١	١١,٦	٣,٦	٨,٥
دخل متوسط وسط	٣,٥	١١,٤	٦,٠	١٠,٦
دخل متوسط مرتفع	٢,٠	١٠,٣	٣,٢	٧,١
المستوى الثالث:	٢,٢	١٠,٢	٣,٥	١٠,٤
دخل منخفض	,٨	١١,٣	١,٤	١١,٦
دخل متوسط منخفض	,٥	١٠,٣	,٨	٥,٧
دخل متوسط وسط	,٥	١٠,٩	,٨	١٤,٠
دخل متوسط مرتفع	,٤	٦,٧	,٥	٨,٠
الإجمالي:				
جميع البلدان النامية	١٤١,٨	٧,٢	٢٠٠,٠	٤,٦
دخل منخفض	٧٤,٣	٧,٧	١٠٧,٥	٤,٦
دخل متوسط منخفض	٢٠,٠	٥,٨	٢٦,٥	٤,٨
دخل متوسط وسط	٣٤,٤	٧,٤	٤٩,٠	٦,٢
دخل متوسط مرتفع	١٣,٢	٥,٣	١٧,٠	٣,٦

(١) لتحديد مجموعات البلدان، انظر الملحق رقم (١)

المصدر: البيانات مستقاة من قسم الإحصاء باليونسكو، وجمعها البنك الدولي.

276

عدد الطلبة بالمليون (١٩٧٠)	الزيادة السنوية (١٩٧٠ - ٧٥) ٪	عدد الطلبة ١٩٧٥ (بالمليون)	الزيادة السنوية (١٩٦٠ - ١٩٧٥) ٪	الزيادة الكلية (١٩٦٠ - ١٩٧٥) ٪
١٩٧,٩	٣,٦	٢٣٦,٤	٤.٨	١٠٢
١٠١,٠	٣,٦	١٢٠,٧	٤,٩	١٠٦
٢٧,٠	٤,٠	٣٢,٨	٤,٣	٨٨
٥٤,٩	٣,٧	٦٥,٧	٥,٣	١١٥
١٥,٠	٢,٦	١٧,٢	٣,١	٥٩
٥٠,٧	٦,٤	٦٩,٠	٧,٧	٢٠٥
٣٠,٩	٤.٦	٣٨,٦	٦,٤	١٥٧
٥.٤	٨.٣	٨,٠	٩,٥	٢٨١
٩.٩	٩.٥	١٥.٦	١٠,٥	٣٤٦
٤.٥	٨.٤	٦.٨	٨.٥	٢٤٠
٥.٨	١٠,٤	٩.٥	١٠,٣	٣٣٢
٢,٤	٥,٠	٣,١	٩,٥	٢٨٨
١,١	٧.٥	١.٥	٧.٦	٣٠٠
١,٥	١٧,٠	٣.٤	١٣:٦	٥٨٠
.٨	١٤,٠	١.٥	٧,٠	٢٧٥
٢٥٤,٤	٤,٤	٣١٤,٩	٥.٤	١٢٣
١٣٤,٤	٣,٩	١٦٢,٤	٥,٤	١١٧
٣٣,٥	٤,٩	٤٢,٣	٥,٢	١١١
٦٦,٣	٥,٠	٨٤,٧	٦,٢	١٤٧
٢٠,٣	٤.٨	٢٥.٥	٤.٥	٩٣

الملحق رقم (٣)

معدلات القيد في المدارس في البلدان النامية والبلدان المتقدمة حسب مستوى التعليم ١٩٦٠ - ١٩٧٥

(نسب مئوية)

مجموعة*	المستوى الأول				المستوى الثاني				المستوى الثالث			
الدخل	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥
منخفض:					١٥	٢١	٢٣	٢٥	,٩٠	١,٤	٢,٣	٢,٤
إجمالي	٤٨	٥٨	٦١	٦٤								
صافي	٤٢	٥٠	٥٢	٥٦								
متوسط منخفض					٨	١٣	١٦	٢١	٢,٣	٣,٤	٤,٠	٤,٨
إجمالي	٥٩	٦٥	٦٩	٧٣								
صافي	٤٧	٥٣	٥٥	٥٨								
متوسط وسط					١١	١٥	٢٠	٢٨	١,٨	٢,٧	٤,٣	٧,٦
إجمالي	٧١	٨٤	٩٥	١٠٢								
صافي	٥٣	٦٣	٧٠	٧٥								
متوسط مرتفع					٢٠	٢٧	٣٣	٤٥	٤,٥	٥,٧	٦,٧	١١,٣
إجمالي	٨٥	٩٣	٩٦	١٠٢								
صافي	٧٢	٧٦	٨٠	٨٥								
الجملة												

البلدان النامية					١٤	١٩	٢٢	٢٦	١,٥	٢,٢	٣,٢	٤,٤
إجمالي	٥٧	٦٦	٧١	٧٥								
صافي	٤٧	٥٤	٥٨	٦٢								
البلدان المتقدمة					٥١	٥٩	٦٣	٦٨	١٠,٧	١٦,٧	١٩,٧	٢٢,٩
إجمالي	١١٤,٣	١١٨,٤	١١٩,٦	١١٩,٩								
صافي	٩١,٣	٩٢,١	٩٣,٤	٩٣,٨								

ملحوظة: «معدل القيد الصافي» يمثل النسبة المئوية للسكان في الأعمار بين ٦ سنوات و١١ سنة المسجلين في المدارس الابتدائية.

(*) لتحديد مجموعات البلدان، انظر الملحق رقم (١).

المصدر: البيانات مستقاة من قسم الإحصاء باليونسكو، وجمعها البنك الدولي.

الملحق رقم (٤)

عدد الأطفال فيما بين سن ٦ سنوات و١١ سنة المقيدين وغير المقيدين بالمدارس حسب مجموعات البلدان ومستوى الدخل (١٩٦٠ - ١٩٧٥) بالمليون

مجموعة الدخل (١)	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥
منخفض:				
عدد السكان	١٢١,٢	١٤٣,٣	١٦٦,٩	١٨٧,٢
عدد المقيدين	٥٠,٩	٧١,٣	٨٦,٦	١٠٤,٧
عدد غير المقيدين	٧٠,٣	٧٢,٠	٨٠,٣	٨٢,٥
متوسط منخفض:				
عدد السكان	٢٩,٣	٣٤,٠	٣٩,٢	٤٥,٠
عدد المقيدين	١٣,٩	١٨,٠	٢١,٤	٢٦,٠
عدد غير المقيدين	١٥,٤	١٦,٠	١٧,٨	١٩,٠
متوسط وسط:				
عدد السكان	٤٢,٥	٥٠,٥	٥٨,٠	٦٤,٧
عدد المقيدين	٢٢,٥	٣١,٧	٤٠,٥	٤٨,٣
عدد غير المقيدين	٢٠,٠	١٨,٨	١٧,٥	١٦,٥
متوسط مرتفع:				
عدد السكان	١٢,٧	١٤,٣	١٥,٧	١٦,٩
عدد المقيدين	٩,١	١٠,٩	١٢,٦	١٤,٤
عدد غير المقيدين	٣,٦	٣,٤	٣,١	٢,٥

(١) لتحديد مجموعات البلدان. انظر ملحق رقم (١).

المصدر: البيانات مستقاة من قسم الإحصاء باليونسكو. وقام البنك الدولي بتجميعها.

الملحق رقم (٥)

النسبة المئوية للطلبة فوق السن القانونية في المدارس الابتدائية سنة ١٩٦٥ وسنة ١٩٧٥[١]

مجموعة الدخل[٢]	١٩٦٥	١٩٧٥
منخفض	١٣,٥	١٣,٣
متوسط منخفض	١٨,٦	٢٠,٧
متوسط وسط	٢٤,٩	٢٦,٧
متوسط مرتفع	١٨,٠	١٦,٣

(١) الطلبة فوق السن القانونية: الطلبة الذين فوق ١١ سنة.

(٢) لتحديد مجموعه البلدان. انظر الملحق رقم (١)

المصدر: البيانات مستقاة من قسم الإحصاء باليونسكو، وقام البنك الدولي بتجميعها.

الملحق رقم (٦)

معدلات المعلم/الطالب في البلدان النامية حسب إجمالي الناتج القومي للفرد ومستوى التعلم (١٩٦٠ - ١٩٧٥)

مجموعة البلدان النامية حسب إجمالي الناتج القومي للفرد*	مستوى التعلم		
	ابتدائي	ثانوي	عالٍ
منخفض:			
١٩٦٠	٣٦	٢٣	٢٠
١٩٦٥	٣٩	٢٤	٢٠
١٩٧٠	٣٧	٢٢	٢١
١٩٧٥	٣٨	٢١	١٨
متوسط منخفض			
١٩٦٠	٣٦	١٩	٢١
١٩٦٥	٣٥	٢١	٢٠
١٩٧٠	٣٤	٢٣	١٨
١٩٧٥	٣٤	٢٢	١٩
متوسط وسط			
١٩٦٠	٤٠	١٢	٩
١٩٦٥	٤٠	١٣	٨
١٩٧٠	٤٠	١٤	١١
١٩٧٥	٣٢	٢٠	١٦
متوسط مرتفع			
١٩٦٠	٢٩	١٣	١٤
١٩٦٥	٢٧	١٥	١١
١٩٧٠	٢٦	١٦	١٣
١٩٧٥	٢٤	١٧	١٤

(*) لتحديد مجموعات البلدان. انظر الملحق رقم (١).

الملحق رقم (٧)

صافي معدلات التسجيل من البلاد النامية حسب السن والنوع ١٩٧٥ - ١٩٧٧

المنطقة*/البلد	من ٦ - ١١ سنة(أ)			من ١٢ - ١٧ سنة(أ)			من ١٨ - ٢٣ سنة(أ)		
	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث	إجمالي	ذكور	إناث
آسيا:									
بنجلاديش	٥٢,٨	٧٥,٩	٢٨,٥	١٢,٢	١٨,٠	٦,٠	٣,٩	٦,٨	,٨
الهند	٦٣,٧	٧٦,٠	٥٠,٣	٢٦,٧	٣٥,٣	١٧,٥	٥,٩	٨,٩	٢,٧
أندونيسيا	٦٦,١	٦٩,٠	٦٣,١	٣٧,٦	٤٢,٥	٣٢,٤	٦,٧	٩,٣	٤,١
الجمهورية الكورية	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	٦٧,٣	٧٣,٣	٦٠,٨	١٢,٥	١٦,٧	٨,١
ماليزيا	٩٢,٠	٩٣,٥	٩٠,٥	٥٧,٧	٦٢,٤	٥٢,٨	٣,٠	٣,٨	٢,١
نيبال	٣٧,٢	٥٦,٨	١٦,٧	١٣,٣	٢١,٤	٤,٩	١,٦	٢,٥	,٦
باكستان	٤٤,٧	٦٢,٩	٢٥,٣	١٣,٦	٢٠,١	٦,٦	٣,٠	٤,٥	١,٣
الفليبين	٧٨,٢	٧٦,٤	٨٠,٠	٦٣,٢	٦٥,٠	٦١,٢	٢٢,٧	٢١,٨	٢٣,٦
سنغافورة	٩٧,٦	٩٨,٢	٩٧,١	٦٢,٥	٦٢,٩	٦٢,١	٩,٥	١٣,٢	٥,٦
سري لانكا	(ب) –	(ب) ٦١,٠	(ب) ٦٣,٠		(ب) ٥٤,٠	(ب) ٥٤,٠	–	–	–
تايلاند	٧٩,٣	٨٠,٤	٧٨,٣	٣٢,٣	٣٦,٨	٢٧,٦	٦,٢	٧,٩	٤,٥
شرق أفريقيا:									
بوتسوانا	٨٦,٩	٨٠,٧	٩٣,٠	٤٠,٣	٣٤,٥	٤٦,١	٦,٠	٧,٩	٤,٤

المنطقة*/البلد	من ٦ - ١١ سنة(١)			من ١٢ - ١٧ سنة(١)			من ١٨ - ٢٣ سنة(١)		
بوروندي	١٨،٥	٢٢،٣	١٤،٧	١٣،٢	١٠،٦	١٥،٨	١،٢	١،٨	،٦
أثيوبيا	١٧،٤	٢٢،٨	١٢،١	١٧،٨	٢٥،٦	١٠،١	٢،٧	٤،٧	،٨
كينيا	٨٩،٩	٩٣،٠	٨٦،٦	٥٢،٤	٤٤،٩	٤٥،٩	٦،١	٩،٧	٢،٥
ليسوتو	٧٦،٦	٦٢،٣	٩١،٠	٦٤،٢	٥٢،٣	٧٥،٨	٤،٩	٦،٢	٣،٦
مدغشقر	٦٩،٦	٧٣،٥	٦٥،٧	٢٥،٨	٢٩،٤	٢٢،٢	٥،٣	٦،٧	٣،٩
مالاوي	٤٣،١	٤٨،٨	٣٧،٤	٤٥،٦	٥٨،١	٣٣،٢	١،٨	٣،١	،٥
موريشيوس	٩٠،٠	٩١،٩	٨٨،١	٥٤،٣	٥٧،٤	٥١،٣	٧،١	٩،٧	٤،٦
رواندا	٤٩،٩	٥٢،٦	٤٧،١	١٦،٥	١٩،٠	١٣،٩	،٨(ح)	١،٤(ح)	،٣(ح)
الصومال	٢١،٧	٢٥،٧	١٧،٧	٢٣،٧	٣٢،٤	١٥،١	٣،٧	٦،٣	١،١
السودان	٣٠،٦	٣٥،٥	٢٥،٥	١٩،٩	٢٣،٨	١٥،٩	٥،٦	٨،٨	٢،٣
سوازيلاند	٧٩،٨	٧٨،٢	٨١،٥	٦٦،١	٦٧،٨	٦٤،٤	١٥،٨	٢١،١	١٠،٦
تنزانيا	٥٣،٨	٥٧،٥	٥٠،٠	٣٢،١	٤١،٣	٢٢،٨	١،٣	٢،١	،٦
أوغندة	٤٧،١	٥٦،٠	٣٧،٩	٢٢،٧	٢٧،٣	١٨،٠	٢،٤	٣،٦	١،٢
زائير	٦٥،٧	٧٤،٦	٥٦،٩	٤٨،٣	٦٠،١	٣٦،٧	٣،٧	٦،٢	١،٣
زامبيا	٦٨،٤	٧٠،٢	٦٦،٦	٥٦،٣	٦٧،٥	٤٥،٢	٣،٨	٦،٤	١،٢
غرب أفريقيا:									
بنين	٤١،٨	٥٧،٠	٢٦،٨	٢٠،٣	٢٧،٠	١٣،٧	٣،٩	٥،٧	٢،١
الكاميرون	٨٥،٥	٩٣،٢	٧٧،٩	٤٩،٠	٥٩،٠	٣٩،٠	٦،٠	٩،١	٣،٠
جمهورية أفريقيا الوسطى	٥٦،٨	٧٣،٨	٤٠،١	٢٥،٢	٣٧،٥	١٣،٤	٢،٤	٤،٢	،٦

تشاد	٣٠,٠	٤٣,٨	١٦,٧	١٣,٨	٢٢,٣	٥,٨	١,٠	٢,٠	,١
الكونغو	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	٩٧,٥	١٠٠,٠	٨١,٣	٢٠,٠(حـ)	٢٩,١(حـ)	١١,٢(حـ)
جابون	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	٨٨,٠	١٠٠,٠	٧٥,٦	١١,٥(حـ)	١٥,٩(حـ)	٧,١(حـ)
جامبيا	٢٨,٧	٣٨,٤	١٩,٠	١٦,٨	٢٣,١	١٠,٥	,٧	١,٣	,١
غانا	٤٢,٥	٤٦,٦	٣٨,٤	٤٨,٦	٥٥,١	٤٢,١	٨,١	١١,٩	٤,٠
غينيا	٢٦,٠	٣٤,٨	١٧,٣	٢١,٤	٣١,٣	١١,٧	٧,٢	١٢,١	٢,٣
ساحل العاج	٧٠,٧	٨٥,٩	٥٥,٧	٥٠,٩	٦٩,٨	٣٢,١	٨,٩	١٤,١	٣,٨
ليبريا	٣٦,٠	٤٤,١	٢٨,١	٤٠,٨	٥٨,٣	٢٣,٥	٦,٠	٩,٠	٣,١
مالي	٢١,٠	٢٧,٩	١٤,٠	١٦,٥	٢٠,٧	١٢,٠	٣,٢	٥,١	١,٣
موريتانيا	٢٣,٢	٣٠,٢	١٦,٢	١٨,٦	٢٧,١	١٠,١	١,٩	٣,٥	,٤
نيجيريا	٦٥,٨	٧٢,٢	٥٩,٠	٣٢,٤	٣٩,٠	٢٥,٨	٢,٥	٣,٦	١,٤
السنغال	٣٥,٤	٤٢,٦	٢٨,٣	٢٦,٢	٣٤,٥	١٧,٩	٧,٤	١١,١	٣,٨
سيراليون	٣٤,٨	٤٠,٩	٢٨,٧	٢٣,١	٣٠,٧	١٥,٦	٤,٦	٦,٦	٢,٧
فولتا العليا	١٢,٢	١٥,٤	٩,٠	٦,٢	٨,١	٤,١	,٥	,٨	,٣
أوروبا، والشرق الأوسط وشمال أفريقيا:									
افغانستان	١٦,٨	٢٧,٢	٥,٩	١٣,٩	٢٢,٨	٤,١	٣,٠	٥,٢	,٧
الجزائر	٧٤,٧	٨٥,٣	٦٣,٨	٤٠,٣	٥١,٢	٢٩,٠	٦,٣	٨,٩	٣,٧
البحرين	٧٨,١	٨٤,١	٧١,٨	٨٥,٢	٩٢,٠	٧٩,٣	-	-	-
مصر	٦٩,٥	٨٢,٥	٥٥,٩	٣٩,٠	٤٩,٠	٢٨,٦	١٩,٩	٢٦,٤	١٣,١
إيران	٧٢,٣	٨٦,٢	٥٧,٨	٥٩,٢	٧٣,٤	٤٤,٥	١٤,٣	١٩,١	٩,٢
العراق	٨٣,٧	١٠٠,٠	٦٤,٩	٥٤,٦	٧٢,٩	٣٥,٣	١٦,٥	٢٣,٧	٨,٩
الأردن	٧٦,٤	٨٠,٢	٧٢,٤	٥٧,٧	٦٤,١	٥١,١	٨,٣	١٠,١	٦,٣
لبنان(ب)	٨٩,٢(ب)	٩٣,٢(ب)	٨٥,٠(ب)	٦٣,٦(ب)	٦٩,٨(ب)	٥٥,٣(ب)	٣٠,٧	٤٢,٧	١٨,٢

المنطقة*/البلد	من ٦ - ١١ سنة(١)			من ١٢ - ١٧ سنة(١)			من ١٨ - ٢٣ سنة(١)		
المغرب	٤٣.٩	٥٤.٦	٣٢.٨	٢٩.٥	٣٧.٠	٢١.٦	٤.٥	٦.٦	٢.٢
عمان	٤٠.٩	٥٤.٧	٢٦.٥	١٨.٣	٢٧.٧	٨.٥	.٩	١.٠	.٨
سورية	٩٣.٩	١٠٠.٠	٧٨.٤	٥٥.٢	٧٠.٧	٣٩.٢	١٨.٢	٢٧.٠	٨.٩
تونس	٧٧.٢	٨٥.٣	٦٣.٨	٤٨.٤	٥٤.٤	٤٢.١	١٢.٣	١٧.٥	٧.١
تركيا	٦٧.٧	٧٢.٤	٦٢.٨	٥٥.٩	٧١.٧	٣٩.٦	١٠.٩	١٦.٣	٥.٣
الجمهورية العربية اليمنية	٢٣.٠	٤٠.٧	٤.٧	٨.٤	١٤.٩	١.٧	١.١	١.٩	.٣
جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية	٦٧.٦	٨٤.٥	٥٠.٣	٣٣.١	٥٠.٤	١٥.٤	٦.٧	١٠.٧	٢.٥
أمريكا اللاتينية والكاريبي									
بوليفيا	٧٣.٤	٧٦.٨	٧٠.٠	٤٩.٠	٥٨.٧	٣٩.٠	١٣.٦	١٦.٩	١٠.١
البرازيل	٦٥.٤	٦٥.٣	٦٥.٥	٥٢.٤	٥٢.٠	٥٢.٩	٢٣.٣	٢٢.٨	٢٣.٩
شيلي	١٠٠.٠	١٠٠.٠	١٠٠.٠	٨٣.٠	٨٣.١	٨٢.٩	٢٠.٧	٢٤.٠	١٧.٤
كولومبيا	٦٤.١	٦١.٨	٦٦.٦	٥٩.١	٥٨.٤	٥٩.٩	١٥.٤	١٩.٠	١١.٨
كوستاريكا	٩٦.٠	٩٥.٦	٩٦.٥	٥٠.٥	٤٩.١	٥٢.١	١٥.٧	١٧.٢	١٤.٢
الدومينيكان	٧١.١	٦٩.٣	٧٣.٠	٥٨.١	٥٧.٦	٥٨.٦	١٦.٨	١٨.٩	١٤.٦
اكوادور	٧٥.٨	٧٥.٦	٧٦.٠	٦٠.٣	٦١.٨	٥٨.٧	٢٨.١	٣٤.٨	٢١.٣
السلفادور	٦٥.٨	٦٤.٩	٦٦.٣	٥٠.٤	٥٢.٨	٤٨.٠	١٣.٦	١٧.٢	٩.٨
جواتيمالا	٤٧.٩	٥٠.٤	٤٥.٣	٣٠.١	٣٣.٩	٢٦.٠	٨.٠	١١.١	٤.٨
عبانا	٩٥.٦	٩٤.٥	٩٦.٨	٧٠.٠	[illegible]	٧٠.٤	٧.٤(٥)	٩.٢(٥)	٥.٦
هايتي	٣٩.٦	٤١.٨	٣٧.٣	٤٠.٨	٤٦.٢	٣٥.٤	٣.٥	٥.٦	١.٥

هونداروس	٦٦٫٤	٦٦٫٢	٦٦٫٦	٣٩٫٧	٣٩٫٨	٣٩٫٦	١٠٫٣	١٣٫٢	٧٫٤
جاميكا	٩٠٫٩	٨٩٫٣	٩٢٫٥	٧٢٫٧	٧٠٫٨	٧٤٫٦	٦٫١	٦٫٩	٥٫٤
المكسيك	٩١٫٢	٩٢٫١	٩٠٫٣	٦٣٫٦	٦٧٫٤	٥٩٫٨	١٢٫٦	١٧٫٩	٧٫٠
سكاراجوا	٥٩٫٨	٥٨٫٦	٦١٫٠	٤٩٫١	٥٣٫٩	٥٥٫٤	١٢٫٩	١٥٫٨	١٠٫٠
باراجواي	٧٥٫١	٧٥٫٥	٧٥٫٠	٥٠٫٢	٥١٫٧	٤٣٫٦	١٠٫١	١٠٫٦	٩٫٦
بيرو	٨٢٫٤	٨٣٫٨	٨٠٫٩	٧٠٫٨	٧٦٫٦	٦٤٫٩	٣٣٫١	٤٠٫٩	٢٥٫٢
ترينيداد وتوجو	٩٥٫١	٩٥٫٥	٩٤٫٦	٤٩٫٨	٤٩٫٣	٥٠٫٢	١٠٫٣	١٣٫٢	٧٫٥
أوروجواي	٧٠٫٩	٦٧٫٤	٧٤٫٤	٦٨٫٤	٦٧٫٢	٦٩٫٧	٢٢٫١ (جـ)	٢٢٫٨ (جـ)	٢١٫٣ (جـ)
فنزويلا	٨٤٫٣	٨٤٫٣	٨٤٫٤	٥٧٫٥	٥٥٫٢	٥٩٫٨	١٩٫٧	٢٠٫٣	١٩٫١
الإجمالي:									
البلدان النامية	٦٤٫٠	٧١٫٨	٥٦٫١	٣٨٫٠	٤٣٫٩	٣١٫٧	٨٫٧	١١٫٣	٥٫٩
البلدان المتقدمة	٩٤٫٠	٩٤٫٠	٩٤٫١	٨٦٫٥	٨٦٫٠	٨٧٫٢	٣٠٫٠	٣٢٫٦	٢٧٫٣
إجمالي العالم:	٧٠٫٩	٧٧٫١	٦٤٫٧	٥٢٫٣	٥٦٫٦	٤٨٫٥	١٦٫١	١٨٫٨	١٣٫٤

الرموز:

ا- ١٩٧٧

ب- ١٩٧٥

جـ- ١٩٧٤

د- ١٩٧٣

- غير متاح

ملحوظة: المعدلات التي تزيد عن ١٠٠٪ ناتجة عن أخطاء إما في بيانات القيد وإما في عدد السكان.

(١) تم تجميع البلدان حسب المناطق طبقاً لتجميع البنك الدولي للبلدان المقترضة. وتشمل آسيا في هذا الملحق كلا من شرق آسيا والمحيط الهادي وكذلك جنوب آسيا.

المصدر: مكتب اليونسكو للإحصاء.

انظر كذلك الخريطة الملحقة بالكتاب.

الملحق رقم (٨)

معدلات القيد الإجمالية في الصف الأول كنسبة من عدد الأطفال في سن السادسة حسب البلد والنوع ١٩٦٦ و ١٩٧٦

البلد/الإقليم*	١٩٦٦		١٩٧٦	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
أسيا:				
بنجلاديش	١٢١,٦	٦٣,٥	١٩٨,٩	١٢٥,٦
الهند	١٦٢,٢	١٠٨,٦	١٤٦,٩ [و]	١٠٣,٧ [و]
أندونيسيا	-	-	١٢٨,٦	١١٣,٧
كوريا	١٠٧,٥	١٠٤,٠	١١٣,٥	١١٣,٥
نيبال	-	-	١٦٦,٨	٤٧,٤
باكستان	٨٨,٤	٣٣,٣	١٠٢,١ [ح]	٥٢,٣ [ح]
بابوا غينيا الجديدة	-	-	٧٩,٢	٥٤,٧
الفليبين	١٥٠,٧	١٤١,٦	١١٥,٣ [ح]	١١٠,٢ [ح]
سنغافورة	١٠١,٩	١٠٢,٢	١٠٠,٣	٩٨,٣
تايلاند	١٣٨,٥	١٢٩,٤	١١٩,٤	١١١,٤
شرق إفريقيا:				
بوتسوانا	١٠٣,٦	١٢٥,٤	١٢٣,٨	١٢٦,٩
بوروندي	٧٣,٦	٣٥,٢	٣٢,٣	٢٢,٠
إثيوبيا	٣٠,١	١١,٩	٤٦,٩ [و]	٢١,١ [و]
كينيا	٧٣,٢	٥٤,٢	١٣٩,٨	١٢٧,٣
ليسوتو	١٧٣,٣	٢١٥,١	١٦٩,٩	١٨٩,٣
مدغشقر	١٢٨,٣ [ب]	١١٤,٠ [ب]	١٩٠,٤ [ح]	١٦٤,٦ [ح]
مالاوي	-	-	١٣٩,١	١١٤,٢
موريشيوس	١٠٧,٠	١٠٠,٥	٩١,٩	٨٩,٠
رواندا	١٣٣,٤	١٠٧,٢	١٠٣,٣	٩٢,٨
الصومال	١٤,٥	٥,٠	٩٤,٩	٦٢,٤
السودان	٤٣,١	٢٢,٧	٥٣,٨	٣٢,٢
سوازيلاند	١٤٤,٣ [هـ]	١٣٧,٦ [هـ]	١٣٤,١	١٢٨,٢
تنزانيا	٦١,٤	٤٢,٢	٨٢,١ [ح]	١٥١,٣ [ح]
أوغندة	-	-	٦٥,٤	٥٤,٥
زائير	١٧٠,٠	١٠٥,٥	١٥٣,١ [ز]	١١٥,٣ [ز]
زامبيا	٩٠,٦	٨٥,٣	٩٩,١ [ح]	٩٢,٩ [ح]

البلد/الإقليم*	١٩٦٦		١٩٧٦	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
غرب إفريقيا:				
الكاميرون	١٨٩,٣	١٤٥,٩	١٩٥,٥(ح)	١٦١,٥(ح)
جهورية أفريقيا الوسطى	١٩٣,٢	٩٨,٠	١٤٧,٢(ح)	٩١,٩(ح)
تشاد	١٢٢,١	٤١,١	١٠٥,٠	٤٣,٤
الكونغو	٢١٤,٧	١٧٥,٥	٢١٦,٢(ح)	١٩٩,٤(ح)
جابون	٢٩٣,٢	٢٩٩,١	٤٥٢,١	٤٤١,٥
جامبيا	٣٦,٤	١٩,١	٤٦,٥	٢٢,٦
غانا	٩٤,١	٨٢,٦	١٠٣,٨	٨٥,٣
ساحل العاج	١٠٨,٨	٦٨,٨	١١٦,١(ح)	٧٨,٢(ح)
مالي	٣٥,٣	٢٠,٧	٥٠,٧	٢٩,٧(ح)
موريتانيا	٢٨,٨	١٠,٢	-	-
نيجيريا	٥٨,٨	٤٣,٠	٧٥,٥(و)	٥٦,٦(و)
السنغال	٥٥,٥	٣٨,٠	٦٦,٣(هـ)	٤٤,٤(هـ)
سيراليون	٥٩,٣(أ)	٣٦,٠(د)	٧٤,٥(أ)	٥٣,١(ح)
ڤولتا العليا	٢٠,٩	١٢,٣	٢٤,٢	١٤,١
أوروبا والشرق الأوسط وشمال إفريقيا:				
أفغانستان	٤١,٢	٦,٢	٥٠,٠	٩,٣
الجزائر	٨١,١	٥٧,٩	١٠٤,٣	٨١,٠
مصر	٨٦,٣٠	٦١,٥(ز)	٩٠,١(ز)	٦١,١(ز)
اليونان	١٢٤,٠	١١٩,٦	١١٠,٥(ح)	١٠٤,٤(ح)
إيران	١١١,٥	٥٩,٨	١٣٧,٢	١٠١,٩
العراق	١٠٥,١	٥٢,٥	١٣٨,١	١٠٤,٥
إيرلندة	-	-	١١٦,٣	١١١,٦
الأردن	١١٩,٩	١١٢,١	٨٧,٧	٨٣,٠
المغرب	٧٦,٨	٣٩,٧	٩٣,٧	٥٦,٦
البرتغال	١٥٧,٩	١٥٢,٧	١٣٢,٥(ح)	١٢٩,١(ح)
رومانيا	١١٤,٥	١١٣,٥	١٠٥,٥(و)	١٠٤,٣(و)
إسبانيا	١٣٧,٨	١٤٠,٨	١٢٠,٩	١٢٠,٧
سورية	١١٦,٩	٧٢,٧	١٢٥,٨	٩٩,٦
تونس(ب)	١٤١,٧(ب)	٩٨,٥(ب)	١١٥,٦	٨٩,٣
تركيا	١٢٣,٧	٩٧,٠	١٢١,٨(ز)	١٠٣,٩(ز)
الجمهورية العربية اليمنية	٣٢,٨	٢,٦	٦٧,٨(و)	٩,٤(و)
أمريكا اللاتينية والكاريبي:				
باربادوس	-		١٦١,٧	١٥٨,٠

البلد/الإقليم*	١٩٦٦		١٩٧٦	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
بوليفيا	١٥٠,٠	١٢٢,٩	١٣٧,٤ 'ز'	١٢٩,٩ 'ز'
شيلي	١٧٣,٠	١٦٥,٢	١٥٥,٦ 'ز'	١٤٧٠٦
كولومبيا	١٥١,٢	١٥٤,٦	١٧٠,٧	١٦٩,٠
كورستاريكا	١٥٨,٢ 'أ'	١٤٨,٨ 'أ'	١٢٨,١	١٢٢,٦
الدومينيكان	٢٢٢,٨	٢٠٦,٧	-	-
اكوادور	١٥٨,٥	١٥٣,٣	١٤٩,٨	١٤٧,٢
السلفادور	١٦٢,٢	١٥٢,٢	١٦٩,٨	١٦١,٢
جواتيالا	١٢١,١	٩٩,٩	١٣٥,٤ 'ح'	١١٥,١ 'ح'
جوايانا	١٦٢,٨	١٤٩,٩	١١٨,٥	١٢١,٠
هوندراس	-	-	١٨٠,٠ 'ح'	١٦٦,٠ 'ح'
جاميكا	-	-	١٠٤,٧	١٠٢,٥
المكسيك	١٧٢,٢	١٦٤,٣	١٧٥,٢	١٦٩,٢
نيكاراجوا	١٨٠,٧	١٧٦,٨	١٧٣,٨ 'و'	١٧١,٢ 'و'
باراجواي	١٩٦,٣	١٧٧,٣	١٥٦,٥ 'ح'	١٤٣,٩ 'ح'
بيرو	١٧٥,٢	١٧٧,٩	١٣٨,١ 'ط'	١٣٣,١ 'ط'
ترينيداد وتوجو	١٠٣,٩	٩٤,٧	٩٧,٩ 'ح'	٩٥,٤ 'ح'
فينزويلا	١٣٦,٠	١٢٤,٠	١٤١,١ 'ح'	١٣١,٢ 'ح'

الرمز: * تم تجميع البلدان حسب المناطق طبقاً لتجميع البنك الدولي للبلدان المقترضة وتشمل آسيا كلا من شرق آسيا وجنوب آسيا.

- البيانات غير متاحة.

أ- ١٩٦٤ .

ب- ١٩٦٥ .

جـ- ١٩٦٧ .

د- ١٩٦٨

هـ- ١٩٧٢

و- ١٩٧٣

ز- ١٩٧٤

ح- ١٩٧٥

ط- ١٩٧٧

المصدر: بيانات مأخوذة من قسم الإحصاء باليونسكو.

الملحق رقم (٩)

معدلات الإعادة في بعض البلدان المختارة

١٩٧٠ - ١٩٧٦

(نسبة مئوية)

البلد/الإقليم*	السنة	الصف في المرحلة الأولى					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
آسيا:							
بورما	١٩٧٣	٢٥	٢٠	١٩	١٨	١٥	-
الهند	١٩٧٠	٢٦	٢٠	١٨	١٧	١٦	-
اندونيسيا	١٩٧٥	١٦	١١	١١	٩	٧	٢
كوريا	١٩٧٥	-	-	-	-	-	-
ماليزيا	١٩٧٤	-	-	-	-	-	-
بابوا غينيا الجديدة	١٩٧٢	٧٤	٣	٢	٢	١	٢
سنغافورة	١٩٧٤	-	-	٣	٤	٤	٢٧
سيري لانكا	١٩٧٦	١٤	١٢	١٢	١٢	١٨	-
تايلاند	١٩٧٥	١٩	١٢	١١	٤	٧	٤
شرق إفريقيا:							
بوتسوانا	١٩٧٥	-	-	-	-	-	-
بوروندي	١٩٧٤	١٩	١٨	٢٥	٢٦	٣١	٣٩
كينيا	١٩٧٥	٥	٣	٤	٥	٤	٧
ليسوتو	١٩٧٥	٩	٤	٤	٣	٣	٣
مدغشقر	١٩٧٣	٢٤	١٥	١٤	١٥	١٠	١٦
مالاوي	١٩٧٤	١٩	١٧	١٥	١٢	١٠	١٣
راوندا	١٩٧٤	٢٧	١٨	١٧	٢١	١٨	٢٤
الصومال	١٩٧٤	-	-	-	-	-	-
السودان	١٩٧١	-	-	٤	٤	٣	٩
سوازيلاند	١٩٧٥	٩	٦	٨	١١	١١	١١
تنزانيا	١٩٧١	١	١	١	٣	-	-
زائير	١٩٧١	٢٧	٢٤	٢٣	١٩	١٩	١٨
زامبيا	١٩٧٤	-	١	١	٤	١	١
غرب إفريقيا:							
بنين	١٩٧٤	١٧	١٦	٢٠	١٩	٢٧	٣٦
الكاميرون	١٩٧٣	٣٢	٢٤	٢٥	٢٠	٢٣	٣٥
جمهورية افريقيا الوسطى	١٩٧٤	٣٢	٣٧	٢٤	٢٦	٢٩	٣٦
تشاد	١٩٧٥	٤١	٣٤	٣٢	٢٨	٣٢	٥٧

		الصف في المرحلة الأولى					
البلد/الإقليم*	السنة	١	٢	٣	٤	٥	٦
الكونغو	١٩٧٤	٣٢	٢٦	٣١	٢٦	٢٥	٣٤
جابون	١٩٧٤	٥٠	٣٣	٢٩	٢١	٢١	٢٣
جامبيا	١٩٧٥	٧	٤	٤	٥	٦	٣٥
غانا	١٩٧٥	٥	٢	٢	٣	١	١
ساحل العاج	١٩٧٣	٢١	٢١	٢٢	٢١	٢٧	٤٦
مالي	١٩٧٠	٢٥	٢٣	٢٧	٢٣	٢٩	٣٧
النيجر	١٩٧٤	٨	١٣	١٧	١٥	١٩	٣٦
السنغال	١٩٧٢	١١	١٤	١٥	١٦	١٨	٣٤
توجو	١٩٧٥	٣٧	٢٤	٢٦	٢٠	٢٥	٣٤
فولتا العليا	١٩٧٤	١٤	١٢	١٤	١٤	١٩	٣٦
أوروبا، والشرق الأوسط وشمال إفريقيا:							
الجزائر	١٩٧٥	٧	٩	١٣	١٢	١٣	٢١
مصر	١٩٧٤	–	١٤	–	١٥	–	١٣
اليونان	١٩٧٣	٨	٥	٤	٢	٢	١
إيران	١٩٧٠	١١	١١	٨	٧	٧	٩
العراق	١٩٧٣	٢٠	١٦	١٣	١٧	٣٢	١٨
الأردن	١٩٧٤	–	–	٧	٨	٧	٤
الكويت	١٩٧٤	١٤	١٥	١٦	١٢	–	–
المغرب	١٩٧٥	٢٣	٢٠	٢٦	٣٠	٤٤	–
عمان	١٩٧٤	٦	٩	١٢	٨	٧	٤
السعودية	١٩٧٤	١٧	١٣	١٤	٢٢	١٥	٩
سورية	١٩٧٤	١٢	١٢	١٠	٩	٧	٨
تونس	١٩٧٥	١١	١٣	١٤	١٤	١٩	٤١
يوغوسلافيا	١٩٧٣	٧	٥	٤	٣	٧	٧
أمريكا اللاتينية والكاريبي:							
الأرجنتين	١٩٧٥	٢١	١٢	١٠	٦	٥	٣
البرازيل	١٩٧٤	٢٤	١٧	١١	١٠	١٢	١١
شيلي	١٩٧٤	١٩	١٥	١٣	١٠	٩	٨
كولومبيا	١٩٧٤	٢٠	١٦	١٣	١١	٨	–
كوستاريكا	١٩٧٥	–	١٣	١٤	–	٨	٣
الدومينكان	١٩٧٠	٣٣	٢١	١٨	١٣	١٠	٦
اكوادور	١٩٧٣	١٧	١٤	١١	١١	١٠	٩
السلفادور	١٩٧٤	١٤	٩	٦	٥	٣	٢
جواتيمالا	١٩٧٢	٢٦	١٤	١٢	٧	٥	٢
جويانا	١٩٧٣	١٨	٧	٧	٦	٨	١٤
المكسيك	١٩٦٥	٢٢	١٤	١٣	١١	٩	٤

البلد/الإقليم*	السنة	الصف في المرحلة الأولى					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
نيكاراجوا	١٩٧٣	١٦	١١	٩	٨	٦	٣
بناما	١٩٧٤	٢١	١٨	١٥	٩	٧	٣
براجواي	١٩٧٤	٢٥	٢٠	١٦	١١	٧	٣
بيرو	١٩٧٥	١٥	١٢	٩	٨	٧	٤
أورجواي	١٩٧٣	٣٠	١٨	١٦	١٤	١٣	٧
فنزويلا	١٩٧٤	–	–	–	١٠	٩	–

الرمز: * تم تجميع البلدان حسب المناطق طبقاً لتجميع البنك الدولي للبلدان المقترضة. وتشمل آسيا كلا من شرق آسيا، وجنوب آسيا والمحيط الهادي.

– صفر أو ضئيل للغاية.

المصدر: قسم الإحصاء باليونسكو.

الملحق رقم (١٠)

معدلات البقاء بالمدارس في مجموعات الطلبة لسنة ١٩٧٠ في بعض البلدان المختارة

البلد	نسبة الطلبة المقيدين بالصف الأول الابتدائي ووصلوا إلى:				
	الصف ٢	الصف ٣	الصف ٤	الصف ٥	الصف ٦
آسيا:					
الهند(ب)	٦٧.٧	٥٦.٧	٤٨,١	٤١,١	-
أندونيسيا(جـ)	٩٤,٤	٨٧,٢	٨١,٤	٦٨,٠	٥٦,٦
سنغافورة(جـ)	١٠٠,٠	١٠٠,٠	٩٨,٦	٩٧,٥	٩٥,٨
سري لانكا(ب)	٨٢,٨	٧٥,٥	٧٥,٤	٦٣,٠	-
تايلاند(و)	٩١,٠	٨٨,٩	٨٥,٤	٤٥,٧	٤١,٣
شرق أفريقيا:					
بوتسوانا	٩١,٥	٩١,٥	٩١,٥	٨٧,٨	٨٣,٥
بوروندي(د)	٨٣,٦	٧٧,٦	٦٦,١	٥٦,٦	٤٤,٩
كينيا	٨٨,٦	٨٧,٢	٨٣,٠	٧٧,٧	٧٧,٧
ليسوتو	٧٦,١	٧١,٣	٦٢,٣	٥٦,٧	٤٧,٠
مدغشقر	٧٨,٩	٦١,٢	٤٣,٩	٢٩,١	٢٤,٦
راوندا	٧٤,٨	٦٣,٦	٥٣,٦	٤٢,٧	٣٣,٢
السودان	٩٨,١	٩٣,٣	٩١,٦	٨٩,٤	٧٥,٠
سوازيلاند	٩١,٠	٩٠,٦	٨٣,٧	٧٦,٧	٦٩,٠
تنزانيا	٩٥,٥	٩٠,٩	٨٨,٤	٨٥,٥	٨٥,٤
زائير	٧٥,٤	٦٥,١	٥٣,٨	٤٥,٩	٤٠,٦
زامبيا(أ)	٩٨,٣	٩٧,٢	٩٤,٤	٧٩,٩	٧٨,٢
غرب أفريقيا:					
بنين	٧٥,٩	٧١,٢	٦٦,٣	٦٤,٠	٦٠,١
الكاميرون(هـ)	٧٧,٤	٧٣,٦	٦٧,٩	٦٢,٥	٥٧,٥
جمهورية أفريقيا الوسطى	٧١,٢	٦١,٥	٥١,٣	٤٦,٣	٤٠,١
تشاد(هـ)	٦١,١	٤٩,٩	٣٩,٨	٣١,٦	٢٨,٥
الكونغو	٨٩,١	٨٧,٢	٨١,٠	٧٧,٤	٧٠,٨
جابون	٧١,٧	٦٩,٨	٦٠,٦	٥٥,٩	٥٠,٤
جامبيا	٩٨,٢	٩٧,١	٩٧,٠	٩٧,٠	٩٥,١
غانا	٨٧,٢	٨٣,٥	٧٩,٢	٧٤,٨	٧١,٦
ساحل العاج(جـ)	٩٣,٤	٩١,٣	٨٥,٣	٨٢,٠	٨٠,٢
مالي	٨٤,٤	٧٢,٨	٦٢,٥	٥٦,٥	٤٩,٤
النيجر	٨٩,٣	٧٩,٢	٦٩,٦	٦٣,٢	٥٩,٧
السنغال	٩٣,٣	٨٥,٧	٧٧,٨	٧٠,٨	٦٦,٠
توجو	٨٥,٦	٨١,٨	٧٥,٤	٧٣,٥	٦٨,٧
ڤولتا العليا	٨٥,٤	٧١,٥	٦٤,٥	٥٧,٤	٥٤,٠

البلد	نسبة الطلبة المقيدين بالصف الأول الابتدائي ووصلوا إلى:				
	الصف ٢	الصف ٣	الصف ٤	الصف ٥	الصف ٦
أوروبا الشرق آلأوسط وشمال أفريقيا:					
أفغانستان (هـ)	٩٢,٢	٩٠,١	٧٢,١	٦٣,٥	٥٧,١
الجزائر (جـ)	٩٨,١	٩٧,٠	٩٢,٣	٨٨,٤	٧٣,٧
النمسا	٩٥,٧	٩٤,٥	٩٤,٢	-	-
مصر	٩٦,٤	٩٣,٢	٨٩,٧	٨٣,٢	٧٩,٣
فرنسا	٩٥,٣	٩٢,٨	٩٢,٨	٨٧,١	-
اليونان	٩٨,٢	٩٧,٦	٩٦,٦	٩٥,٨	٩٥,٢
إيران (ب)	٨٧,٤	٨٢,٥	٧٩,١	٧٥,٢	٧٠,١
العراق	٨٩,٥	٨٦,٥	٨٥,١	٨١,٤	٧٥,٤
إيطاليا	١٠٠,٠	٩٩,٦	٩٨,٥	٩٧,٢	-
الأردن	٩٢,١	٩١,٦	٩٠,٨	٨٨,٥	٨٤,٤
المغرب	٨٦,٠	٨١,٨	٧٧,٠	٧٣,١	-
عمان (هـ)	٨٧,٧	٨٣,٣	٧٤,٨	٥٨,٩	٥٥,٠
البرتغال	٩٧,٤	٩٤,٥	٨٨,٥	-	-
سورية	٩٧,٦	٩٦,١	٩٢,٨	٨٧,٨	٨١,٧
تونس	٩١,٦	٨٣,٨	٧٨,٥	٧٤,٩	٧٠,٠
يوغوسلافيا	٩٨,١	٩٦,٩	٩٦,٠	-	-
أمريكا اللاتينية والكاريبي					
البرازيل	٥٨,٨	٥٠,٦	٤٣,٢	٣٨,٢	٣٣,٢
شيلي	٩٠,١	٨٥,٣	٨١,٨	٧٦,٧	٧١.٦
كولومبيا	٦٩,١	٥٥,١	٤١,٣	٣٧,٥	٦٩,٥
كوستاريكا	٩٤,٢	٨٩,٢	٨٣,٨	٧٧,٧	٧٣,٢
الدومينيكان (ب)	٦٤,٣	٥٣,٨	٤١,٥	٣٣,٧	٢٨,٨
أكوادور	٧٥,٣	٦٩,٠	٦٣,٧	٥٧,٢	٥٥,١
السلفادور	٦٧,٨	٥٦,٠	٤٩,٧	٤٢,٩	٣٧,٨
جواتيمالا	٦٦,٦	٥٣,٨	٤٢,٣	٣٤,٧	٣٠,٩
جويانا	٩٩,٩	٩٩,٩	٩٥,٠	٨٦,٤	٨٦,٤
نيكاراجوا	٥٦,٣	٤٤,٨	٣٦,٧	٣٠,٦	٢٦,٦
باراجواي (جـ)	٨٤,٥	٧٢,١	٦٠,٢	٤٨,٩	٣٩,٤
بيرو	٧٧,٦	٦٧,٧	٦٤,٠	٥٧,٧	٥٢,٦
أورجواي	١٠٠,٠	٩٨,٧	٩٨,٦	٩٤,٨	٩٤,٢
فنزويلا	٩٠,٢	٨٥,١	٧١,٩	٦٥,٥	٦١,٧

الرموز:

- البيانات غير متاحة

أ- ١٩٦٨ ب- ١٩٦٩ جـ- ١٩٧١ د- ١٩٧٢ هـ- ١٩٧٣ و- ١٩٧٤

المصدر: قسم الإحصاء باليونسكو.

الملحق رقم (١١)

إقراض البنك الدولي للتربية والتدريب

١٩٦٣ - ١٩٦٩، ١٩٧٠ - ١٩٧٨ *

الإقراض للتربية

السنة أو الفترة	بالمليون دولار					معامل الانكماش
	البنك الدولي	هيئة التنمية	إجمالي	كنسبة من إجمالي تكاليف المشروعات	كنسبة من إجمالي الإقراض	الثابت للسنة المالية ١٩٧٦
١٩٦٣ - ١٩٦٩	٩٣	١٥٣	٢٤٦	٥٧	٣.٠	لا ينطبق
١٩٧٠	٥٢	٢٨	٨٠	٥٩	٣.٧	٥٢.٢
١٩٧١	٦٨	٤٠	١٠٨	٤٨	٤.٣	٦٤.٦
١٩٧٢	١٣٣	٤٧	١٨٠	٤٧	٦.١	٧٢.٩
١٩٧٣	١٦٢	١٣٢	٢٩٤	٥٧	٨.٦	٨١.٤
١٩٧٤	١٣٤	١٩	١٥٣	٥٤	٣.٥	٨٨.٣
١٩٧٥	١٢٧	٩٧	٢٢_	٥٩	٣.٨	٩٤.٢
١٩٧٦	٢٤٥	٧٦	٣٢١	٥٤	٥.٢	١٠٠.٠
١٩٧٧	٢٠٤	٨٥	٢٨٩	٤٦	٤.٢	١٠٥.٧
١٩٧٨	٢٦٩	٨٣	٣٥٢	٥٣	٤.٠	١١١.٢
إجمالي	١٤٨٧	٧٦٠	٢٢٤٧	٥٣	٤.٦	لا ينطبق

* أرقام ١٩٧٠ - ١٩٧٨ ترمز إلى السنة المالية (أول يوليو/ تموز إلى آخر يونيو/ حزيران)

الملحق رقم (١٢)

إقراض البنك الدولي للتربية والتدريب كمكونات لإقراض القطاعات الأخرى.

(بملايين الدولارات الأمريكية)

	المكونات التربوية			مشروعات	
السنة المالية	في مشروعات تنمية ريفية[1]	في مشروعات تنمية مدينية	في مشروعات الزراعة والسكان	تدريب مرتبط بالمشروعات	الاجمالي
١٩٧٣	–	٢,١	–	–	–
١٩٧٤	–	١,٣	–	–	–
١٩٧٥	–	٧,٣	–	٣٧,٠	–
١٩٧٦	١,٥	١,٨	–	٦٧,٠	٧٠,٣
١٩٧٧	٩,٢	٧,٥	–	٩٢,٠	١٠٨,٧
١٩٧٨	١٦,٨	٣,٧	٤٥,٥	٩٩,٠	١٦٥,٠

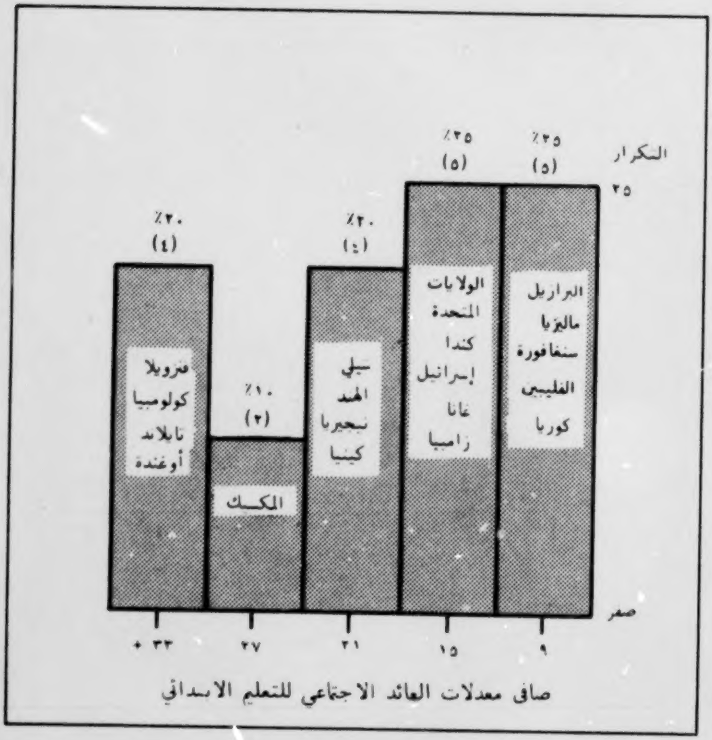
– البيانات غير متاحة.

(١) الإقراض للتعليم فقط، ولا يتضمن الإقراض للإرشاد.

الملحق رقم (١٣)

نتائج الدراسات التي تربط التعليم الابتدائي المدرسي وصافي معدلات العائد الاجتماعي في بعض البلدان

الوسط الحسابي: ٢٦،٦٪ عدد البلدان: ٢٠



المصدر: على أساس البيانات. المستقاة من:

George Psacharopoulos *Returns to Education: An International Comparison* (Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company). 1973

نسبة زيادة الإنتاجية لأربع سنوات من التعليم.

المصدر: البنك الدولي، ١٩٧٩.

الملحق رقم (١٤)

نسب توزيع الإنفاق على التربية حسب مستوى التعليم

سنة ١٩٧٥

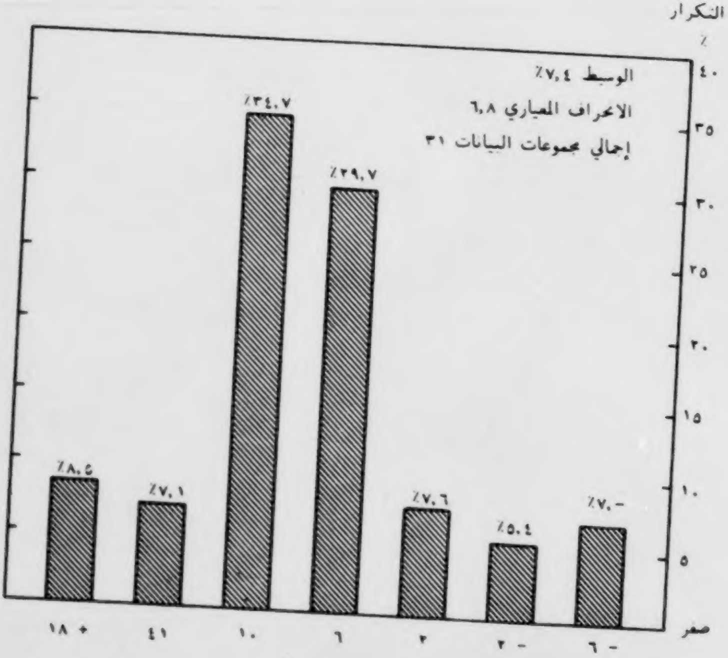
مجموعات البلدان حسب نصيب الفرد من إجمالي الناتج القومي (١)		التعليم الابتدائي			التعليم الثانوي			التعليم العالي		
	عدد البلدان	المتراكم	الوسيط	المدى	المتراكم	الوسيط	المدى	المتراكم	الوسيط	المدى
منخفض (أقل من ٢٦٥ دولاراً)	٢٣	٥٥,٥	٤٩,٧	٢٥,٩ - ٧١,١	٢٩,١	٣٢,٥	١٩,٦ - ٥٨,٨	١٥,٤	١٦,٠	١,٥ - ٣٢,٠
متوسط منخفض (٢٦٥ - ٥٢٠ دولاراً)	١٦	٣٩,٣	٣٧,٣	٢٣,٥ - ٦٠,٥	٣٨,٠	٣٤,٧	٨,٢ - ٥٩,٦	٢٢,٧	٢٦,٧	٣,٤ - ٥٤,٥
متوسط وسط (٥٢١ - ١٠٧٥ دولاراً)	١٩	٣٩,٩	٣٩,٧	٢٦,٤ - ٦١,٢	٢٣,٠	٣٠,١	٧,٦ - ٤٩,٣	٣٧,١	٢١,٦	٧,٩ - ٥٦,٨
متوسط مرتفع (١٠٧٦ - ٢٥٠٠ دولار)	٧	٣٩,٩	٤١,٣	٣٢,٠ - ٥٤,٩	٢٧,١	٢٨,٩	١٤,٠ - ٣٥,٢	٣٢,٩	٢٧,٣	١٤,٨ - ٤٦,٢
إجمالي البلدان النامية	٦٥	٤١,١	٤٣,٣	٢٣,٥ - ٧١,١	٢٧,٠	٣٠,٦	٧,٦ - ٥٩,٦	٣١,٨	٢١,٦	١,٥ - ٥٦,٨
بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	١٧	٣٣,٣	٣٥,٩	٢٢,٧ - ٥٨,٧	٣٤,٩	٣٨,٧	٢١,٠ - ٥٨,٦	٣١,٨	٢٤,١	٩,٧ - ٤١,٩

١- لتحديد مجموعات البلدان انظر الملحق رقم (١).

المصدر: أعدت على أساس البيانات التي جمعتها اليونسكو.

الملحق رقم (١٥)

نتائج دراسات ربط التعليم المدرسي بالإنتاجية الزراعية (رُجحت حسب معكوس الخطأ المعياري)



نسبة زيادة الإنتاجية لأربع سنوات من التعليم.

المصدر: البنك الدولي، ١٩٧٩.

الملحق رقم (١٦)

النسبة المئوية للطلبة المقيدين بالمدارس الخاصة حسب البلد والمستوى. سنة ١٩٦٥ وسنة ١٩٧٥.

الإقليم/البلد	المستوى الأول		المستوى الثاني	
	١٩٦٥	١٩٧٥	١٩٦٥	١٩٧٥
آسيا:				
بنجلاديش	–	٨	–	٩
اندونيسيا	١٣٠	١٣	–	٦٠
كوريا	١	١	٤٨	٤٥
الفليبين	٤	٥	٦٦	٣٨
سنغافوره	٤٠	٣٥	٣	١
سرى لانكا	–	٦	٩	–
تايلاند	١٣	١١	٥٠	٣٢
شرق أفريقيا:				
بوتسوانا	٤	٥	١٠	٣٠
بوروندي .	٩٦	٩٣	٣٠	٢٢
اثيوبيا	٢٥	٢٥	١٥	–
كينيا	٤	١	٢٩	٤٩
لبسوتو	٩٦	١٠٠	١٠٠	٨٩
مدغشقر	٢٧	٢٣	٦٦	٤٩
ملاوى	٧٧	١٠	٥	١٣
موريشوس	٣٤	٢٨	٧٧	٦
السودان	٢	٢	٤٥	١٣
سوازيلاند	٨٠	٨٠	٤	–
تنزانيا	/٧	٤	–	٢٩
زائير	٩١	–	٥٧	–
زامبيا	–	٢٤	٤	٢
غرب أفريقيا:				
بنين	٤٠	٥	٥٤	١٨
الكاميرون	٦١	٤٣	٧٣	٥٧
جمهورية أفريقيا الوسطى	–	–	٢	–
تشاد	١٢	١٠	٧	٦
غينيا الاستوائية	–	٢٤	–	٣
جابون	٥٣	٤٥	٤٣	٣٢
جامبيا	–	١٦	٥٤	٤٦
ساحل العاج	٢٨	١٩	–	٢٨

الإقليم/البلد	المستوى الأول		المستوى الثاني	
	١٩٦٥	١٩٧٥	١٩٦٥	١٩٧٥
ليبيريا	٢٥	٣٥	٤٨	٤٣
مالي	٨	٤	١٠	١١
النيجر	٦	٥	٥	١٤
نيجيريا	٧٦	–	–	٤١
السنغال	١٣	١٢	٢٢	–
سيراليون	–	٧٨	–	٨٧
توجو	٤٠	٢٩	٥٥	١٦
فولتا العليا	٣٤	٧	٣٨	٤٣
أوروبا والشرق الأوسط وشمال أفريقيا:				
الجزائر	٢	١	٧	١
قبرص	١	–	١١	١٣
مصر	١٣	–	٤١	٢٢
ايران	٨	٨	٢٦	١٧
العراق	٢	١	٢٤	–
الأردن	٢٨	٣٠	١٣	٧
ليبيا	٣	٢	٧	صفر
المغرب	٦	٥	١٤	٨
السعودية	٦	٣	٤	٢
سورية	١٠	٥	٣٧	٦
تونس	٢	١	١٨	٦
تركيا	١	–	–	٢
الجمهورية العربية اليمنية	–	١	–	٣
أمريكا اللاتينية والكاريبي:				
الأرجنتين	١٤	١٧	٤١	٤٥
بربادوس	–	٩	٢٦	٢١
بوليفيا	٢٦	٩	٢٦	٢٤
البرازيل	١١	١٣	٤٩	٢٥
شيلي	٢٧	١٨	٣٨	٢٣
كولومبيا	١٤	١٥	٥٨	٣٨
كوستاريكا	٤	٤	٢٤	٦
الدومينيكان	٧	١٢	–	–
اكوادور	١٨	١٧	٣٨	٣٠
السلفادور	٤	٦	٤٧	٤٧
جواتيمالا	١٩	١٤	٥٤	٤٣
هايتي	٢٦	٤٢	٤٣	٧٦
هوندوراس	٧	٥	٥٣	٥١

الإقليم/البلد	المستوى الأول		المتسوى الثاني	
	١٩٦٥	١٩٧٥	١٩٦٥	١٩٧٥
جامايكا	–	٥	–	٩
المكسيك	٩	٦	٢٩	٢٥
نيكاراجوا	١٦	١٥	٤٤	–
بناما	٥	٥	١٧	١٤
باراجواى	١٠	١٣	٥١	٣٧
بيرو	١٤	١٣	٢٤	١٧
سورينام	–	٦٥	٥٧	٥٢
ترينيراد وتوجو	–	–	٤١	–
اورجواى	١٨	١٧	١٧	–
فينزويلا	١٣	١١	٢٣	١٨

ملحوظة: تم تجميع البلدان حسب المناطق طبقاً لتجميع البنك الدولي للبلدان المقترضة. تشمل آسيا كلاً من شرق آسيا والمحيط الهادي وجنوب آسيا كذلك.

– البيانات غير متاحة

المصدر: قسم الإحصاء باليونسكو.

الملحق رقم (١٧)

مشروعات البنك الدولي وهيئة التنمية الدولية

١٩٦٣ - ١٩٧٩ (١)

البلد (٢)	المشروع	السنة المالية	الغرض الأساسي	القيمة (مليون دولار أمريكي)		
				اجمالي تكاليف المشروع	قيمة القرض أو التسهيلات الائتمانية	
					البنك الدولي	هيئة التنمية الدولية
آسيا:						
بنجلاديش	١*	١٩٧٣	الجامعة والمعاهد الفنية والزراعية العليا تدريب المعلمين (م. ف)	٣٦,٤		٢١,٠
	٢	١٩٧٦	خدمات الأرشاد الزراعي وتدريب على التعاونيات التسليفية (م. ف)	١٦,٥		١٢,٠
	٣	١٩٧٩	مراكز تدريب فني، وتدريب في المصانع (م. ف)	٣٢,٤		٢٥,٠
الصين	١	١٩٧٠	تدريب المعلمين والمعاهد الفنية والزراعية العليا (م. ف)	١٥,٠	٩,٠	

---

(١) م. ف = معونة فنية.

(٢) ترتيب الدول وفقاً.. للحروف الهجائية الإنجليزية.

الهند	١	١٩٧٣	جامعة زراعية، مركز حاسب آلي، تطوير المناهج (م. ف)	١٩,٤		١٢,٠
أندونيسيا	١	١٩٧١	ثانوي فني. (م. ف)	٧,٦		٤,٦
	٢	١٩٧٢	ثانوي زراعي، وتدريب الراشدين (الكبار) (م. ف)	١٢,٣		٦,٣
	٣		تدريب المعلمين، المواد التعليمية، وتطوير المناهج (م. ف)	١٩٧٣ ٣٩,٢		١٣,٥
	٤	١٩٧٦	مراكز التدريب المهني غير النظامي، جامعة. ثانوي فني (م. ف)	٦٤,٢	٣٧,٠	
	٥	١٩٧٧	تدريب المعلمين	٤٢,٨	١٩,٠	
	٦	١٩٧٨	تعليم غير نظامي، وتطوير المواد، وتدريب هيئات التدريس أثناء العمل (م. ف)	٣٣,١	١٥,٠	
	٧	١٩٧٩	تدريب فني «البوليتكنيك»، تدريب على المحاسبة، والتخطيط والإدارة (م. ف)	١٠٤,٠		٤٩,٠
	٨	١٩٧٩	ثانوي زراعي، وتدريب أثناء الخدمة (م. ف)	٧١,٠	٤٢,٠	
جمهورية كوريا	١	١٩٦٩	ثانوي وبعد الثانوي، فني وزراعي (م. ف)	٢٦,٨		١٤,٨
	٢	١٩٧٣	العلوم الهندسية وكليات التربية في الجامعات، تدريب المعلمين، ثانوي زراعي وفني. (م. ف)	٧٠,٢	٢٣,٠	٢٠,٠

	٣	١٩٧٥	ثانوي فني، بعد الثانوي، فني وزراعي، جامعة فنية، مؤسسات مهنية.	٣٩,١	٢٢,٥
	٤	١٩٧٨	تدريب مهني، وتدريب المعلمين (م. ف)	٥٦,٠	٢٣,٠
ماليزيا	١	١٩٦٩	ثانوي عام، وتدريب فني، وزراعي، وتدريب المعلمين	١٦,٤	٨,٨
	٢	١٩٧٢	ثانوي فني، تعليم علوم جامعي، «تليفزيون» تعليمي.	٢٨,٤	١٥,٥٠
	٣	١٩٧٤	ثانوي عام، عام وبعد الثانوي، عام وفني، وتدريب المعلمين،	٤١,٤	١٩,٠
	٤	١٩٧٧	ابتدائي وتدريب معلمي الابتدائي، وثانوي صناعي، ومراكز غير نظامية لخدمة المجتمع، وتخطيط مواقع المدارس (م. ف)	١٢٤,٦	٣٥,٠
	٥	١٩٧٩	مدارس ثانوية دنيا وتدريب المعلمين الخاصين بها، وتدريب موظفي الخدمة المدنية وتخطيط طويل المدى للاحتياجات الوظيفية (م. ف)	١٢١,١	٣٨,٠
نيبال	١	١٩٧٨	التعليم الثانوي والعالي للفنيين	٧,٨	٥,٧

باكستان*	١	١٩٦٤	جامعي زراعي، وفني بعد الثانوي وتدريب المعلمين (م. ف)	٩,٠	٤,٥
	٢	١٩٦٤	جامعي زراعي، فني بعد الثانوي، تدريب المعلمين وتدريب المعلمين (م. ف)	١٧,٠	٨,٥
	٣*	١٩٦٦	جامعي زراعي، وفني بعد الثانوي (م. ف)	٢١,٧	١٣,٠
	٤	١٩٧٠	جامعي فني (م. ف)	١٢,٨	٨,٠
	٣ (جديد)	١٩٧٧	تدريب معلمي الابتدائي، وتدريب زراعي وريفي بعد الثانوي، وجامعي زراعي، ومحو الأمية الوظيفي للكبار (م. ف)	٢٧,٣	١٥,٠
	٥	١٩٧٩	التعليم الابتدائي، ومركز تدريب المعلمين وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، والتفتيش، ومواد تعليمية ومناهج.	١٧,٢	١٠,٠
بابوا غينيا الجديدة	١	١٩٧٧	ثانوي فني، وتدريب مهني ريفي، وتدريب المعلمين، وعلوم صحية وزراعية بعد الثانوي وتدريب معلمي الابتدائي. (م. ف)	٧,٤	٤,٠

الفليبين	١	١٩٦٥	جامعي زراعي	١١,٧	٦,٠	
	٢	١٩٧٣	جامعي زراعي، ومدارس ثانوية زراعية،ومؤسسات فنية ومهنية مراكز تطوير التعليم (م. ف)	١٧,٧		١٢,٧
	٣	١٩٧٦	إنتاج وتوزيع الكتب المدرسية، وتدريب المعلمين وتطوير المناهج ودراسة وسائل الإعلام (م. ف)	٥١,٦	٢٥,٠	
	٤	١٩٧٧	جامعة الفليبين (كلية علوم الغابات. والطب البيطري، وقسم علم الحيوان) وزراعي بعد الثانوي ومراكز تدريب للتنمية الريفية (م. ف)	٤٥,٣	٢٥,٠	
	٥	١٩٧٨	التعليم الابتدائي عن طريق الراديو، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة.	٣,٩	٣,٠	
سنغافورة	١	١٩٧٢	جامعي فني (م. ف)	٢٠,٠	٩,٥	
	٢	١٩٧٤	كلية الحقوق، والآداب. والعلوم. (م. ف)	٤٢,٠	٩١,٥	
تايلاند	١	١٩٦٧	ثانوي فني، وزراعي (م. ف)	٢١,٠	٦,٠	
	٢	١٩٧٢	كلية الزراعة. (م. ف)	١٨,٣	١٥,٤	
	٣	١٩٧٣	ثانوي عام، وجامعة، وتدريب، المعلمين (م. ف)	٣٩,٠		١٩,٥

	٤	١٩٧٦	ثانوي عام، وتعليم وتدريب الكبار (م. ف)	٧٨,٤	٣١,٠	
	٥	١٩٧٩	مركز مهني، ثانوي متنوع، الإذاعة التعليمية تدريب موظفي الحكومة أثناء الخدمة، دراسات تخطيط مواقع المدارس (م. ف)	٧٠,٣		٣٥,٠
شرق إفريقيا:						
بوتسوانا	١	١٩٧٦	ثانوي عام، وتدريب المعلمين، التعليم والتدريب غير النظامي للكبار (م. ف)	١٥,٥	١٠,٥	
بوروندي	١	١٩٧٧	ابتدائي، وتدريب معلمي الابتدائي، وإنتاج الكتب المدرسية. (م. ف)	١٢,٥		١٠,٥
أثيوبيا	١	١٩٦٦	ثانوي عام، وتدريب المعلمين، وتدريب فني	١٠,٧		٧,٢
	٢	١٩٧١	ثانوي عام، وثانوي فني وزراعي	١٣,٤		٩,٥
	٣	١٩٧٣	ثانوي عام، وتدريب زراعي، وكلية العلوم، وتدريب المعلمين، ومركز إنتاج المواد التعليمية، ومركز تطوير مناهج العلوم (م. ف)	١٢,٧		١٠,٠

	٤	١٩٧٥	ابتدائي، وثانوي عام وزراعي، وفني بعد الثانوي، وتدريب طبي وصحي، لتنمية وتطوير العلوم الاجتماعية بالجامعة (م. ف)	٣٤،٧		٢٣،٠
كينيا	١	١٩٦٧	ثانوي عام، وتدريب المعلمين، وتدريب فني	٩،٧ ٩،٧		٧،٠ ٧،٠
	٢	١٩٧٠ وتدريب	ثانوي فني، جامعي، وتدريب المعلمين وتعليم والكبار (م. ف)	٩،٣		٦،١
	٣	١٩٧٦	تدريب معلمي الابتدائي، والاذاعة التعليمية، ووحدة متنقلة (م. ف)	١٨،٠	١٠،٠	
	٤	١٩٧٨	التعليم الزراعي، والابتدائي، والتدريب الريفي، وتطوير المناهج (م. ف)	٣١،٠		٢٣،٠
ليسوتو	١	١٩٧٥	ثانوي عام، وفني بعد الثانوي	٨،١		٤،٠
	٢	١٩٧٨	ثانوي فني، وثانوي عام، واختبار مهني، وتدريب المعلمين، وتطوير المناهج (م. ف)	٩،٣		٧،٥
مدغشقر	١	١٩٦٨	ثانوي عام، وتدريب المعلمين	٧،٠		٦،٣
	٢	١٩٧٧	مراكز إقليمية للتعليم وتدريب المعلمين، وإنتاج المواد التعليمية، وتطوير الكتب المدرسية (م. ف)	١٩،٣		١٤،٠

مالاوي	١	١٩٦٧	ثانوي عام، وتدريب المعلمين ابتدائي وثانوي عام، وتدريب معلمي الابتدائي، ومراكز التعليم الريفي، دراسات سابقة للتثمير (م. ف)	١٥،٠		١١،٦
	٢	١٩٧٩	تدريب معلمي الابتدائي، والثانوي والفني، والتدريب أثناء الخدمة، وإدارة التعليم، وتطوير المناهج، والكتب المدرسية (م. ف)	٢٥،٧		١٤،٥
موريشوس	١	١٩٧٥	ثانوي عام، ومراكز تدريب زراعي وصناعي للكبار	١١،٦	٣،٥	٣،٥
	٢	١٩٧٨	تنمية مؤسسية وتدريب معلمي الابتدائي، ثانوي مرحلة أولى، ومكتب تدريب مركزي، التليفزيون والراديو التعليمي (م. ف)	٢٥،٢	١٥،٢	
راوندا	١	١٩٧٥	التعليم الابتدائي، إنتاج الكتب المدرسية (م. ف)	٩،٠		٨،٠
الصومال	١	١٩٧١	ثانوي عام، وفني، وتدريب المعلمين وتدريب زراعي غير نظامي. (م. ف)	٣،٧		٣،٣

	٢	١٩٧٥	ثانوي عام، ومراكز تدريب زراعي غير نظامي، ودراسات أكاديمية في اللغات (م. ف)	٩,٣		٨,٠
	٣	١٩٧٨	التعليم الأساسي والتدريب على المهارات الريفية، وتدريب واختبار تجاري غير نظامي، وثانوي زراعي، وصحة، وتطوير المناهج، وإنتاج المواد التعليمية (م. ف)	١١,٧		٨,٠
السودان	١	١٩٦٨	ثانوي عام، معاهد زراعية عليا وتدريب المعلمين (م. ف)	١٥,٤		٨,٥
	٢	١٩٧٥	ثانوي عام وفني، وتدريب المعلمين، ومراكز تعليم ريفي. (م. ف)	١٨,٩		١٠,٠
سوازيلاند	١	١٩٧٥	تدريب معلمي الثانوي، وتدريب ومعاهد فنية ومهنية عليا وتدريب زراعي غير نظامي، وتطوير المناهج (م. ف)	٧,١		٥,٠
	١	١٩٧٨	مرحلة أولى ثانوي وتدريب المعلمين الزراعيين، وإدارة البرامج.	٦,٤	٤,٠	
تنزانيا	١	١٩٦٤	ثانوي عام	٦,٠		٤,٦
	٢	١٩٦٩	ثانوي عام، وتدريب المعلمين	٧,٢		٥,٠

	٣	١٩٧١	تدريب ريفي ومعهد زراعي غير نظامي (م. ف)	١٤,٧	١٠,٣
	٤	١٩٧٣	ابتدائي، وثانوي عام، وكلية الطب، وثانوي فني. (م. ف)	١٤,٦٠	١٠,٣
	٥	١٩٧٦	ثانوي عام، ودراسات برنامج تدريب فني القرية. (م. ف)	١٥,٠	١١,٠
	٦	١٩٧٩	ثانوي فني، ومراكز تدريب مهنية، وتدريب المعلمين، والتدريب الإداري والمحاسبي	١٦,٠	١٢,٠
أوغندة	١	١٩٦٧	ثانوي عام	١٤,٣	١٠,٠
	٢	١٩٧١	ثانوي عام، وثانوي فني، وتعليم زراعي عالٍ وغير نظامي وتدريب صحي وطبي (م. ف)	١٠,٤	٧,٣
زائير	١	١٩٧٢	ثانوي فني، وتدريب مدرسي المرحلة الابتدائية والفنيين (م. ف)	١١,٨	٦,٥
	٢	١٩٧٦	ثانوي فني تعليم زراعي عالٍ وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية الريفية ودراسات الإدارة وما قبل التشمر (م. ف)	٤٨,٥	٢١,٠

زامبيا	١	١٩٦٩	ثانوي عام، وتدريب فني، وتدريب المعلمين	٣٦,٢	١٧,٤	
	٢	١٩٧٠	جامعي فني وتدريب المعلمين			
	٣	١٩٧٣	مراكز تدريب	٧,٤	٥,٣	
			تدريب صحي ومساعدي الأطباء، وكلية العلوم الزراعية، ومراكز تدريب الفلاحين، وتدريب المعلمين، وثانوي عام، ومركز الخدمات التعليمية (م. ف)	٤٠,١	٣٣,٠	
	٤	١٩٧٧	تعليم تجاري عالٍ، ومراكز غير نظامية لتدريب الفلاحين والتدريب الزراعي، ومعاهد تدريب زراعية ومهنية، ومركز الخدمات التعليمية، ودراسات خاصة (م. ف)	٢١,١	١٣,٣	
غرب إفريقيا:						
بنين	١	١٩٧٥	التعليم والتدريب الريفي الأساسي وغير النظامي (م. ف)	٥,٥		٤,٠
الكاميرون	١	١٩٧٠	ثانوي عام، وفني، وتدريب المعلمين والكبار، وتدريب زراعي. (م. ف)	١٤,٠		١٠,٥
	٢	١٩٧٢	ثانوي عام وفني، وتدريب المعلمين، وتعليم فني غير نظامي للكبار (م. ف)	١١,٤		٩,٠

	-	١٩٧٥	تسليف للكاميرون(١)			١,٢
	٣	١٩٧٦	ثانوي فني وزراعي، وزراعي بعد الثانوي، وتدريب صحي ريفي. (م. ف)	٢٤,٩	١٧,٠	
جمهورية أفريقيا الوسطى	١	١٩٧٢	ثانوي عام، فني عالٍ تدريب المعلمين (م. ف)	٥,٤	٣,٩	
تشاد	١	١٩٦٩	ثانوي زراعي وتدريب المعلمين (م. ف)	٢,١		١,٨
	٢	١٩٧١	ثانوي فني وزراعي (م. ف)	٣,١		٢,٢
	-	١٩٧٤	تسليف تكميلي لتشاد رقم ١ و ٢			٠,٩
	٣	١٩٧٨	ابتدائي ريفي، وتدريب المعلمين، وثانوي فني، وتطوير المناهج. (م. ف)	٩,٢		٨,٣
جمهورية الكونغو الشعبية	١	١٩٧١	ثانوي عام وفني، وتدريب المعلمين وتعليم ريفي غير نظامي. (م. ف)	٤,١		٣,٥
	٢	١٩٧٧	تدريب معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية الفنية، ووحدات نشر/ تخطيط للتعليم الزراعي (م. ف)	١١,٤	٨,٠	
	-	١٩٧٧	تسليف تكميلي للكونغو جابون(١)			,٥
الغابون	١	١٩٦٨	ثانوي عام، وتدريب المعلمين	٣,٦	١,٨	

	٢	١٩٧٥	ثانوي فني وتجاري (م. ف)	٩,٠	٥,٠	
جامبيا	١	١٩٧٨	رفع مستوى المدارس الثانوية، وتدريب فني ومهني، وتدريب صحي، وتدريب على الإدارة ومراكز إقليمية للتعليم (م. ف)	٧,٠		٥,٥
غينيا	١	١٩٧٩	معاهد تدريب المعلمين، البوليتكنيك الثانوي (م. ف).	٨,٩		٨,٠
ساحل العاج	١	١٩٧٠	ابتدائي، وثانوي عام، وفني، وفني وزراعي عال، وتدريب الكبار والمعلمين (م. ف)	١٩,١	١١,٠	
	٢	١٩٧٥	ثانوي عام وفني، وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية، والتليفزيون التعليمي (م. ف)	٨,٧	٥,٠	
	–	١٩٧٥	تسليف تكميلي لساحل العاج(١)		٢,٢	
ليبيريا	١	١٩٧٢	ثانوي عام، وزراعي جامعي، وتدريب المعلمين (م. ف)	٩,٦		٧,٢
	٢	١٩٧٦	ابتدائي وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية، ومركز تعليم الكبار، وتطوير المناهج، وإنتاج الكتاب المدرسي. (م. ف)	٥,٤	٤,٠	

	٣	١٩٧٧	تدريب مهني، وتدريب حراسة الغابات، تعليم التكنولوجيا/ العلوم وإدارة التربية والتدريب عليها.	٩,٥	٦,٣	
مالي	١	١٩٧٣	تدريب معلمي المعاهد الفنية، وثانوي عام، وتطوير التعليم الفني (م. ف)	٥,٥		٥,٠
	٢	١٩٧٨	تدريب زراعي، وبرنامج محو أمية الفلاحين وثانوي ريفي، والتدريب على الإدارة (م. ف)	١٢,٠		١٠,٠
موريتانيا	١	١٩٧٤	ثانوي فني، وتنمية المجتمع، وتدريب معلمين، وتدريب مهني. (م. ف)	٤,٣		٣,٨
نيجيريا	١	١٩٦٥	ثانوي عام، وفني، وتدريب المعلمين والكبار.	٣٠,٠		٢٠,٠
	٢	١٩٧٢	عام بعد الثانوي، وتدريب المعلمين (م. ف)	٢٧,٨	١٧,٣	
	٣	١٩٧٣	ثانوي عام، وتدريب المعلمين (م. ف)	١٠٧,٤	٥٤,٠	
السنغال	١	١٩٧١	ثانوي عام، وثانوي فني وزراعي	٢,٣		٢,٠
	٢	١٩٧٥	ثانوي عام وفني، ومركز تدريب ريفي غير نظامي (م. ف)	٢١,٢		١٥,٠

	٣	١٩٧٩	تعليم ابتدائي (لغات، وتدريب المعلمين، وتخطيط وبحوث)، تدريب معلمين فنيين، وتدريب مهني، وكلية الزراعة، والتدريب على الإدارة (م. ف)	٣٣,١	٢٢,٠
سيراليون	١	١٩٧٠	ثانوي عام، وتدريب المعلمين، وتدريب فني. (م. ف)	٤,٥	٣,٠
	٢	١٩٧٦	ثانوي عام، وتدريب المعلمين، وتدريب فني، وجامعة (ادارة عامة، وإدارة)، ومراكز التدريب وتنمية المجتمع، ووحدة التخطيط التربوي .(م. ف)	١١,٠	٧,٣
فولتا العليا	١	١٩٧٣	ثانوي عام وتدريب الشباب، ومراكز التدريب للتنمية الريفية. (م. ف)	٣,٦	٢,٩
أوربا والشرق الأوسط وشمال أفريقيا:					
أفغانستان	١	١٩٦٥	ثانوي فني، وتدريب المعلمين، وتدريب زراعي (م. ف)	٤,٧	٣,٥
	٢	١٩٧٧	ثانوي زراعي، التخطيط لما قبل التشمير لتدريب مدرسي المرحلة الابتدائية، والثانوية، والمركز القومي للمواد والخدمات.	١١,٥	٦,٠

	٣	١٩٧٩	معاهد تدريب المعلمين (م. ف)	٣٢,٠		٢١,٠
الجزائر	١	١٩٧٣	معهد وجامعة فنية وزراعية (م. ف)	١٠,٢	٦,٠	
	٢	١٩٧٦	معهد فني، ودراسات ما قبل التشمير (م. ف)	٧٨,٠	٤٧,٠	
	٣	١٩٧٧	ثانوي فني ومهني، ودراسات تخطيط مواقع المدارس. (م. ف)	١١١,٩	٤٨,٥	
	٤	١٩٧٨	تدريب الفنيين، وتدريب مهني، وتدريب المعلمين الفنيين.	١٥٠,٥	٩٠,٠	
مصر	١	١٩٧٧	مراكز تدريب المعلمين الفنيين، وثانوي شامل، ومدارس تدريب الفنيين، وتدريب المعلمين الفنيين. (م. ف).	٥٤,٢		٢٥,٠
	٢	١٩٧٩	مدارس إعدادية وثانوية منوعة، وثانوي زراعي، وتدريب الفنيين، وتدريب المعلمين الفنيين، ومعلمي المرحلة الابتدائية، ومراكز التدريب المهني (مهن صناعية وإنشائية)، والتدريب عن الإدارة، والتربية السكانية. (م. ف).	٨٥,٢		٤٠,٠
اليونان	١	١٩٧١	فني بعد الثانوي (م. ف)	٢٤,٠	١٣,٨	

	٢	١٩٧٣	هندسي وعلوم على المستوى الجامعي، وتدريب المعلمين، وثانوي فني وزراعي، وتدريب مهني (م. ف)	٤٣,٩	٢٣,٥
	٣	١٩٧٥	ثانوي عام، وفني بعد الثانوي وتدريب الكبار غير النظامي. (م. ف).	١٠٥,٦	٤٥,٠
	٤	١٩٧٨	ثانوي عام وتدريب المعلمين، تعليم فني ومهني. عالٍ (م. ف)	١٢٣,٥	٦٠,٠
إيران	١	١٩٧١	ابتدائي، وثانوي عام، وفني وزراعي، وتدريب المعلمين، وجامعي (تربية) (م. ف)	٤١,٧	١٩,٠
العراق	١	١٩٧٢	ثانوي عام وفني، عالٍ وتدريب زراعي ومهني للكبار (غير نظامي)، وتليفزيون تعليمي.	١٩,٩	١٢,٩
ايرلندة	١	١٩٧١	ثانوي عام وزراعي، ومعهد فني عالٍ (م. ف).	٣٣,٠	١٣,٠
	٢	١٩٧٤	ثانوي عام، وفني عال، كلية الزراعة، جامعي، وتدريب المعلمين. (م. ف)	٦٢,٨	٢٥,٠

الأردن	١	١٩٧٢	ثانوي عام وزراعي، وفني عالٍ وتدريب المعلمين. (م. ف).	٩,٨		٥,٤
	٢	١٩٧٥	ثانوي عام ومهني، وفني عالٍ ومركز التنمية الريفية.	١٧,٥		٦,٠
لبنان	١	١٩٧٣	تعليم أساسي وثانوي عام، وتدريب المعلمين. (م. ف).	١٥,٩	٦,٦	
المغرب	١	١٩٦٦	ثانوي عام، وفني زراعي	١٦,٢		١١,٠
	٢	١٩٧٢	ثانوي عام، وفني، وتدريب المعلمين الزراعيين، وكلية الزراعة وتدريب فني للكبار (غير نظامي). (م. ف).	١٣,٥		٨,٥
	٣	١٩٧٦	تعليم ابتدائي، وثانوي عام، وتدريب المعلمين، وفني عالٍ وتعليم وتدريب صحي، مراكز تدريب الفنادق والتنمية الريفية (م. ف).	٥٩,٥	٢٥,٠	
	٤	١٩٧٩	تعليم ثانوي وفني عالٍ وتدريب المعلمين الفنيين (م. ف)	٢١٩,٦٠	١١٣,٠	

عمان	١	١٩٧٤	تدريب المعلمين وثانوي زراعي، وتدريب الشباب. (م. ف).	١١,١	٥,٧	
البرتغال	١	١٩٧٨	معهد تدريب الفنيين، تدريب مهني لما قبل التلمذة، تدريب المعلمين والتدريب على الإدارة	٤٧,٩	٢١,٠	
اسبانيا	١	١٩٧٠	ابتدائي، وثانوي عام وتدريب المعلمين (م. ف)	٢٤,٠	١٢,٠	
	٢	١٩٧٢	ثانوي عام، وتدريب المعلمين الفنيين وجامعة فنية. (م. ف).	١٥٢,٥	٥٠,٠	
سورية	١	١٩٧٨	تدريب معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة تدريب فني متوسط ومهني. (م. ف)	٤٠,٣	٢٠,٠	
تونس	١	١٩٦٣	ثانوي عام، وتدريب المعلمين ومهني.	٩,٢		٥,٠
	٢	١٩٦٧	ثانوي عام وزراعي.	١٩,٨		١٣,٠
	٣	١٩٧٦	تعليم ابتدائي وتدريب المعلمين، وتدريب سابق على المرحلة المهنية، وتدريب غير نظامي بعد التعليم الابتدائي (م. ف).	٢٧,٦	٨,٩	
تركيا	١	١٩٧١	ثانوي فني عالٍ وتدريب معلمين فنيين، وتدريب			

			فني وإداري غير نظامي للبالغين، إنتاج معدات العلوم وسائل الإعلام (م. ف)	١٧,٩	١٣,٥	
الجمهورية العربية اليمنية	١	١٩٧٤	ثانوي عام وزراعي، وتعليم أساسي غير نظامي، وتدريب المعلمين (م. ف)	١٧,٠		١١,٠
	٢	١٩٧٦	تدريب معلمي المرحلة الابتدائية وتعليم وتدريب الكبار، وإنتاج المواد التعليمية، ومراكز تدريب مهني. (م. ف).	١١,٩		٨,٠
	٣	١٩٧٩	ثانوي زراعي وحيواني، ومعاهد الإدارة العامة. (م. ف)	٢١,٤		١٠,٠
جمهورية اليمن الديمقراطية	١	١٩٧٥	ثانوي عام، وفني، وزراعي، ومراكز تنمية المجتمع، وتدريب المعلمين (م. ف)	٦,٠		٥,٤
	٢	١٩٧٩	تدريب مهني (صناعي، زراعي، وتجاري) (م. ف).	٤,٤		٤,٠
أمريكا اللاتينية والكاميرون:						
بربادوس	١	١٩٧٩	مدارس ابتدائية وثانوية، وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية وتدريب صناعي (أثناء الخدمة). (م. ف).	١٤,٥	٩,٠	
بوليفيا	١	١٩٧٧	تعليم أساسي وتدريب مهني.	٢١,٣	١٥,٠	

البرازيل	١	١٩٧١	ثانوي فني وزراعي، وفني عالٍ (م. ف).	٢١,٠	٨,٤	
	٢	١٩٧٥	ثانوي عام وأساسي، وتدريب وتدريب المعلمين (م. ف)	٥٨,٧	٢٣,٥	
	٣	١٩٧٧	تدريب مهني	٩٢,٥	٣٢,٠	
شيلي	١	١٩٦٦	تدريب الكبار	٣,٨	٢,٨	
	٢	١٩٧٠	تدريب زراعي وصناعي للبالغين.	٣,٠	١,٥	
	٣	١٩٧٠	ثانوي زراعي، وتدريب المدرسين (م. ف)	١٤,٠	٧,٠	
كولومبيا	١	١٩٦٩	ثانوي عام	١٥,٢	٧,٦	
	٢	١٩٧٠	ثانوي عام (م. ف).	١٣,٠	٦,٥	
	٣	١٩٧٤	ابتدائي زراعي، وثانوي عام، ومعهد فني وتدريب المعلمين، ومركز التنمية الريفية.	٣٣,٥	٢١,٢	
كوستاريكا	١	١٩٧٣	ثانوي عام، وتدريب البالغين. (م. ف)	٩,٤	٦,٢	
الدومينيكان	١	١٩٧١	ثانوي عام، وتدريب المعلمين (م. ف)	٨,٢	٤,٠	
	٢	١٩٧٥	تعليم أساسي وابتدائي، وثانوي عام، ومراكز تدريب زراعية ومهنية غير نظامية (م. ف)	١٣,٥	٨,٠	
اكوادور	١	١٩٦٨	ثانوي عام، وتدريب زراعي وفني تدريب المعلمين. (م. ف).	١٠,٢		٥,١

	٢	١٩٧٥	مراكز تدريب مهني غير نظامي.	٧,٩	٤,٠	
السلفادور	١	١٩٦٩	ثانوي عام، ومعهد زراعي وفني (م. ف)	٨,٤	٤,٩	
	٢	١٩٧٤	تعليم ابتدائي وأساسي، ومركز تدريب الشباب. (م. ف).	٢٤,٢	١٧,٠	
	٣	١٩٧٨	تدريب زراعي، وتدريب صناعي، وتدريب على الإدارة (م. ف).	١٢,٧	٩,٠	
	٤	١٩٧٩	تعليم أساسي زراعي، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وكتب مدرسية ومواد تعليمية، وإدارة، وتطوير المناهج. (م. ف).	٣٣,٦	٢٣,٥	
غواتيمالا	١	١٩٦٩	ثانوي عام، ومعهد زراعي، وتدريب المعلمين. (م. ف).	١٢,٦	٦,٣	
	٢	١٩٧٥	ثانوي عام، ومعهد تدريب زراعي فني، ومراكز تدريب صحية وزراعية ريفية.	٢٢,١	١٤,٥	
غيانا	١	١٩٦٩	ثانوي عام، وتدريب المعلمين (م. ف)	١٠,٠	٢,٩	,٩
	٢	١٩٧٥	ثانوي عام، وتدريب خريجي ثانوي زراعي فني، ومراكز ريفية للتدريب الصحي والزراعي.	١٨,٩	٨,٠	٤,٠

هايتي	١	١٩٧٦	تعليم ابتدائي وأساسي. وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية. (م. ف)	٦.٥		٥.٥
	٢	١٩٧٨	ابتدائي، وتدريب زراعي، وتنمية المجتمع الريفي، وثانوي مهني، وتعليم زراعي، وتدريب المعلمين، والتعليم عن طريق الراديو.	١٢,٧		١٠,٠
هندوراس	١	١٩٧٤	مراكز تدريب مهني وزراعي، وتدريب المعلمين (م. ف).	٨,٧	٣,٠	٣,٠
	٢	١٩٧٨	ابتدائي ريفي، وزراعي عالٍ وتخطيط الغابات (م. ف).	٧,٦		٥,٠
جاميكا	١	١٩٦٧	ثانوي عام، ومعهد زراعي، وتدريب البالغين وفني، وتدريب المعلمين (م. ف)	١٩,٤	٩.٥	
	٢	١٩٧١	ثانوي عام، وتدريب المعلمين، وتدريب مهني، وتليفزيون تعليمي (م. ف)	٢٨,٢	١٣.٥	
نيكاراجوا	١	١٩٦٨	ثانوي عام، وتدريب المدرسين.	٨,٠	٤,٠	
	٢	١٩٧٦	تعليم ابتدائي، وثانوي عام وزراعي، مراكز تدريب زراعية وريفية (م. ف)	١٩,٩	١١,٠	
باراجواي	١	١٩٧٣	ثانوي عام، ومعهد فني. (م. ف).	٧,٣		٥,١

	٢	١٩٧٦	تدريب مهني غير نظامي، ووحدات تدريب متنقلة (م. ف)	٥٫٧	٤٫٠	
	٣	١٩٧٧	مراكز تعليم مجتمعية وابتدائي ريفي، تدريب معلمي المرحلة الابتدائية، وثانوي عام ومتعدد الأغراض، وإنتاج الكتاب المدرسي، وعملية تخطيط مواقع المدارس للمدارس (م. ف)	١٧٫٤	٨٫٠	٤٫٠
بيرو	١	١٩٧٤	ثانوي عام، (م. ف).	٤٠٫٠	٢٤٫٠	
ترينيداد توجو	١	١٩٦٩	ثانوي عام وتدريب المعلمين.	١٨٫٨	٩٫٤	
	٢	١٩٧٣	ثانوي عام، وتدريب المعلمين (م. ف)	٥٤٫٦	٢٠٫٠	
	٣	١٩٧٩	ابتدائي، وثانوي ومركز تطوير المناهج ومركز تنمية المعلمين. (م. ف)	٥٤٫٦	٢٠٫٠	
أورجواي	١	١٩٧٨	تدريب مهني، وتدريب متنقل، وتدريب أثناء الخدمة، وتطوير تكنولوجي (م. ف).	١٦٫٨	٩٫٧	

---

(٣) قروض من هيئة التنمية الدولية، وهي الهيئة التي تمنح قروض البنك الميسرة، وتدعى هذه القروض «تسليف»، توفر هيئة التنمية الدولية التسليف للبلدان النامية، الفقيرة للغاية لمدة ٥٠ سنة، مع عشر سنوات فترة سماح قبل البدء في سداد أقساط القروض. ولا تدفع فوائد على هذه التسليفات فيما عدا مصروفات خدمة بمعدل قدره ٠٫٧٥٪ لتغطية النفقات الإدارية.

بنجلاديش رقم (١) بدلاً من باكستان رقم (١) ورقم (٣).

الملحق رقم (١٨)

Selected Bibliography

مراجع مختارة

Avalos, Beatrice and Wadi Haddad. *A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: Synthesis of Results* (Ottawa: International Development Research Center, Research Review and Advisory Group, 1979).

Benor, Daniel and James Q. Harrison. *Agricultural Extension: The Training and Visit System* (Washington: World Bank, 1977).

Carnoy, Martin, and Henry Levin. *The Limits of Educational Reform* (New York: David McKay Company, 1976).

Cochrane, Susan Hill. *Fertility and Education: What Do We Really Know?* World Bank Staff Occasional Paper No. 26 (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1979).

Comber, L. C. and John P. Keeves. *Science Education in Nineteen Countries.* International Studies in Evaluation I (Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1973).

Coombs, Philip H. and Manzoor Ahmed. *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help.* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974).

_____ with R. C. Prosser and Manzoor Ahmed. *New Paths to Learning for Rural Children and Youth* (New York: International Council for Educational Development, 1973).

Engle, Patricia Lee. *The Use of the Vernacular Languages in Education: Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups* (Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics, 1975).

El Salvador, Republic of. Office of Planning and Organization, Ministry of Education. "El Salvador Education Sector Analysis." Analytical Working Document No. 6. (San Salvador: 1977).

Farrell, J. P. and E. Schiefelbein. "Expanding the Scope of Educational Planning: The Experience of Chile," *Interchange* 5(2):18–30, 1974.

Faure, Edgar et al. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Paris: Unesco, 1972).

Glass, Gene V and Mary Lee Smith. *Meta-Analysis of Research on the Relationship of Class Size and Achievement* (San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1978).

Gorman, T. P. (editor). *Language and Literacy: Current Issues and Research* (Tehran: International Institute for Adult Literacy Methods, 1977).

Gould, William T. S. *Guidelines for School Location Planning.* Staff Working Paper No. 308 (Washington: World Bank, 1978).

Haddad, Wadi. *Educational and Economic Effects of Promotion and Repetition Practices.* Staff Working Paper No. 319 (Washington: World Bank, 1979).

_____ *Educational Effects of Class Size.* Staff Working Paper No. 280 (Washington: World Bank, 1978).

Havelock, R. G. and A. M. Huberman. *Solving Educational Problems: The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries* (Paris: Unesco, 1977).

Heyneman, Stephen P., Joseph P. Farrell, and Manuel A. Sepulveda-Stuardo. *Textbooks and Achievement: What We Know.* Staff Working Paper No. 298 (Washington: World Bank, 1978).

Hultin, Mats and Jean-Pierre Jallade. *Costing and Financing Education in LDCs: Current Issues.* Staff Working Paper No. 216 (Washington: World Bank, 1975).

Husen, Torsten (editor). *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries* (Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1967).

______ , Lawrence J. Saha, and Richard Noonan. *Teacher Training and Student Achievement in Less Developed Countries.* Staff Working Paper No. 310 (Washington: World Bank, 1978).

International Development Research Centre. *Education Research Priorities: A Collective View* (Ottawa: IDRC, 1976).

International Labour Office. *Employment Growth and Basic Needs: A One-World Problem* (Geneva: ILO, 1976).

______ . *Meeting Basic Needs: Strategies for Eradicating Mass Poverty and Unemployment* (Geneva: ILO, 1977).

Jamison, Dean T., and Emile G. McAnany. *Radio for Education and Development.* (Beverly Hills, California and London: Sage Publications, 1978).

Kifer, Edward. "A Cross-Cultural Study of the Impact of Home Environment Variables on Academic Achievement and Affective Traits." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, April 1977.

Lockheed, Marlaine E., Dean T. Jamison, and Lawrence J. Lau. "Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey," *Economic Development and Cultural Change,* vol. 28, July 1980.

Philipps, H. M. *Educational Cooperation between Developed and Developing Countries* (New York: The Rockefeller Foundation, 1977).

Psacharopoulos, George. *Returns to Education: An International Comparison* (Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company, 1973).

______ . "Rates of Return to Investment in Education Around the World," *Comparative Education Review.* 16:54–67, 1972.

Purves, Alan. *Literature Education in Ten Countries.* International Studies in Evaluation II (Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1973).

Research Review and Advisory Group. *Summary Reviews: Malnutrition and Later Development* (Ottawa: International Development Research Center, 1978).

Schiefelbein, Ernesto and John Simmons. *The Determinants of School Achievement: A Review of the Research for Developing Countries* (Ottawa: International Development Research Center, Research Review and Advisory Group, 1978).

Selowsky, Marcelo. "A Note on Preschool-Age Investment in Human Capital in Developing Countries," *Economic Development and Cultural Change* 24:707–720, 1976.

______. *The Economic Dimensions of Malnutrition in Young Children.* Staff Working Paper No. 294 (Washington: World Bank, 1978).

Simmons, John and Alexander Leigh. "The Determinants of School Achievement in Developing Countries: A Review of Research," *Economic Development and Cultural Change* 26:341–58, 1978.

Smilansky, M. *Priorities in Education: Preschool; Evidence and Conclusions.* Staff Working Paper No. 323 (Washington: World Bank, 1979).

Thorndike, Robert. *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries.* International Studies in Evaluation III (Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1973).

Unesco. *A Summary Statistical Review of Education in the World, 1960–1975* (Paris: Unesco, 1977).

______. *Development of School Enrollment: World and Regional Statistical Trends and Projections, 1960–2000* (Paris: Unesco, 1977).

______. *Education in Africa in the Light of the Lagos Conference (1976).* Educational Studies and Documents No. 25 (Paris: Unesco, 1977).

______. *Statistical Yearbook 1970* (Paris: Unesco, 1971).

______. *Statistical Yearbook 1972* (Paris: Unesco, 1973).

______. *Statistical Yearbook 1975* (Paris: Unesco, 1976).

______. *Statistical Yearbook 1976* (Paris: Unesco, 1977).

______. *Statistical Yearbook 1977* (Paris: Unesco, 1978).

______. *Wastage in Primary Education: A Statistical Study of Trends and Patterns in Repetition and Dropout* (Paris, Unesco, 1979).

Ward, F. Champion (editor). *Education and Development Reconsidered: The Bellagio Conference Papers* (New York: Praeger Publishers, 1974).

Woodhall, Maureen. *Education, Work and Employment: A Summary Review.* A Report for the Research Review and Advisory Group (Ottawa: International Development Research Centre, 1979).

World Bank. *Report of the External Advisory Panel on Education* (Washington: World Bank, 1978).

______. *World Bank Atlas* (Washington, World Bank, 1977).

Zymelman, Manuel. *Patterns of Educational Expenditures.* Staff Working Paper No. 246 (Washington: World Bank, 1976).

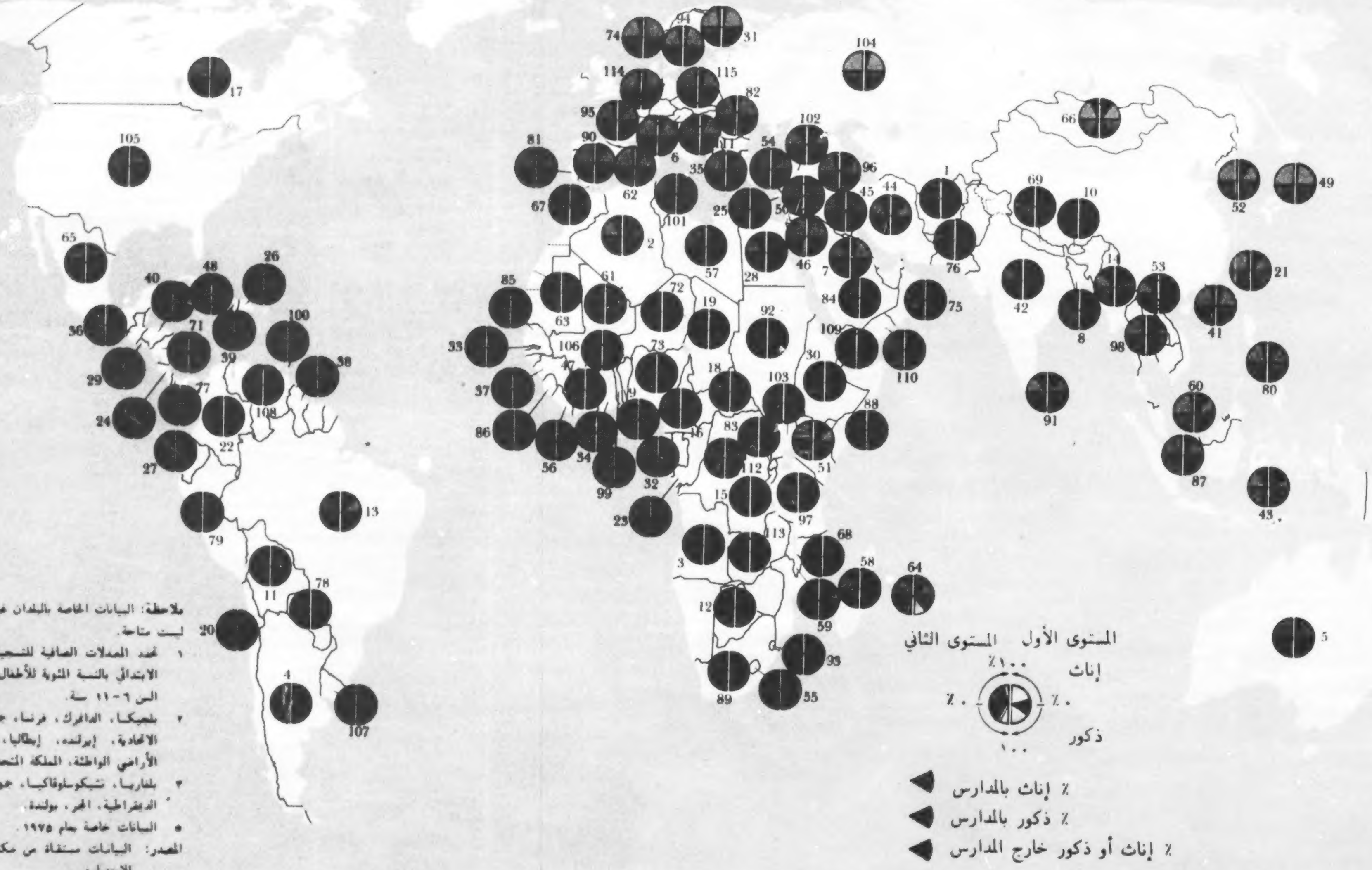
______. *The Economic Evaluation of Vocational Training Programs.* World Bank Staff Occasional Paper No. 21 (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976).

الغلاف: لوحة بالألوان المائية لأطفال يلعبون خارج مدرستهم في ريف إكوادور.

الصور الفوتوغرافية:

١ برنامج الغذاء العالمي، ر. نول
٢ راي ويتلين
٣ جيمز پيكويل
٤ كريستين وبيل جراهام
٥ توماس سينيت
٦ إدوين ج هفمان
٧ راي ويتلين
٨ اليونيسف
٩ اليونيسف، أبيجيل هيمن
١٠ يوكاتا نجاتا
١١ منظمة الأغذية والزراعة، ر. كورال

الخريطة: من خرائط البنك الدولي، أعدها هانز ستول.



المعدلات الصافية للتسجيل بالمستويين الابتدائي والثانوي في بلدان العالم ١٩٧٧ (١)

ملاحظة: البيانات الخاصة بالبلدان غير الواردة هنا ليست متاحة.

١ تحدد المعدلات الصافية للتسجيل في المستوى الابتدائي بالنسبة المئوية للأطفال التي في فئة السن ٦ - ١١ سنة.

٢ بلجيكا، الدانمرك، فرنسا، جمهورية ألمانيا الاتحادية، إيرلنده، إيطاليا، لوكسمبورج، الأراضي الواطئة، المملكة المتحدة.

٣ بلغاريا، تشيكوسلوفاكيا، جمهورية ألمانيا الديمقراطية، المجر، بولندة.

* البيانات خاصة بعام ١٩٧٥.

المصدر: البيانات مستقاة من مكتب اليونسكو للإحصاء.

انظر أيضاً الملحق رقم (٧).

أعدت هذه الخريطة بمعرفة موظفي البنك الدولي خصيصاً لخدمة قراء التقرير. والتسميات المستخدمة والحدود المبينة على هذه الخريطة لا يمكن أن تفسر على أنها تعبر عن موقف البنك الدولي والهيئات التالية له بالنسبة إلى الوضع القانوني لأي قطر من الأقطار، أو حدوده.

الرقم الوارد في الخريطة	البلد□
١	افغانستان
٢	الجزائر
٣	أنجولا *
٤	الأرجنتين
٥	أستراليا *
٦	النمسا *
٧	البحرين
٨	بنجلاديش
٩	بنين
١٠	بوتان *
١١	بوليفيا
١٢	بوتسوانا
١٣	البرازيل
١٤	بورما *
١٥	بوروندي
١٦	الكمرون
١٧	كندا *
١٨	جمهورية أفريقيا الوسطى
١٩	تشاد
٢٠	شيلي
٢١	جمهورية الصين *
٢٢	كولومبيا
٢٣	جمهورية الكونجو الشعبية
٢٤	كوستاريكا
٢٥	قبرص *
٢٦	جمهورية الدومينيكان
٢٧	إكوادور
٢٨	مصر
٢٩	السلفادور
٣٠	إثيوبيا
٣١	فنلندة *
٣٢	جابون
٣٣	جامبيا
٣٤	غانا
٣٥	اليونان *
٣٦	جواتيمالا
٣٧	غينيا
٣٨	جويانا
٣٩	هايتي
٤٠	هندوراس
٤١	هونج كونج *
٤٢	الهند
٤٣	إندونيسيا
٤٤	إيران
٤٥	العراق
٤٦	إسرائيل
٤٧	ساحل العاج
٤٨	جامايكا
٤٩	اليابان *
٥٠	الأردن
٥١	كينيا
٥٢	الجمهورية الكورية
٥٣	جمهورية لاوس الديمقراطية الشعبية *
٥٤	لبنان *
٥٥	ليسوتو
٥٦	ليبيريا
٥٧	ليبيا *
٥٨	مدغشقر
٥٩	ملاوي
٦٠	ماليزيا
٦١	مالي
٦٢	مالطة *
٦٣	موريتانيا
٦٤	موريس
٦٥	المكسيك
٦٦	منغوليا *
٦٧	المغرب
٦٨	موزمبيق *
٦٩	نيبال
٧٠	نيوزيلنده *
٧١	نيكاراجوا
٧٢	النيجر *
٧٣	نيجيريا
٧٤	النرويج
٧٥	عمان
٧٦	باكستان
٧٧	بناما
٧٨	باراجواي
٧٩	بيرو
٨٠	الفلبين
٨١	البرتغال *
٨٢	رومانيا *
٨٣	رواندا
٨٤	العربية السعودية *
٨٥	السنغال
٨٦	سيراليون
٨٧	سنغافورة
٨٨	الصومال
٨٩	جنوب أفريقيا *
٩٠	أسبانيا *
٩١	سري لانكا *
٩٢	السودان
٩٣	سوازيلاند
٩٤	السويد *
٩٥	سويسره *
٩٦	سورية
٩٧	تانزانيا
٩٨	تايلاند
٩٩	توجو *
١٠٠	ترينيداد وتوباجو
١٠١	تونس
١٠٢	تركيا
١٠٣	أوغنده
١٠٤	الاتحاد السوفييتي
١٠٥	الولايات المتحدة *
١٠٦	فولتا العليا
١٠٧	أوراجواي
١٠٨	فنزويلا
١٠٩	الجمهورية العربية اليمنية
١١٠	جمهورية اليمن الديمقراطيه الشعبية
١١١	يوغوسلافيا *
١١٢	زائير
١١٣	زامبيا
١١٤	دول السوق الأوروبية المشتركة *٢
١١٥	دول أوروبا الشرقية *٣

□ وفقاً للترتيب الهجائي المتبع في الإنجليزيه

مكاتب البنك الدولي

Headquarters: 1818 H Street, N.W., Washington, D.C. 20433, U.S.A.
New York Offices:
c/o United Nations, Room 2435, Secretariat Building,
New York, N.Y. 10017, U.S.A.
120 Broadway (15th Floor),
New York, N.Y. 10005, U.S.A.

European Office: World Bank, 66, avenue d'Iéna, 75116 Paris, France
London Office: World Bank, New Zealand House (15th Floor),
Haymarket, London SW1 Y4TE, England

Tokyo Office: World Bank, Kokusai Building, 1-1, Marunouchi 3-chome,
Chiyoda-ku, Tokyo 100, Japan

Geneva Office: World Bank Representative—UN Organizations, World Bank,
c/o WIPO P.O. Box 18, 34 Chemin des Colombettes, 1211 Geneva 20, Switzerland

Eastern Africa: World Bank Regional Mission in Eastern Africa,
Extelcoms House, Haile Selassie Avenue, Nairobi, Kenya;
mailing address—P.O. Box 30577

Western Africa: World Bank Regional Mission in Western Africa,
Immeuble Shell, 64, avenue Lamblin, Abidjan, Ivory Coast;
mailing address—01 B.P. 1850

Thailand: World Bank Regional Mission in Thailand, Udom Vidhya
Building, 956 Rama IV Road, Sala Daeng, Bangkok 5, Thailand

Afghanistan: World Bank Resident Mission, P.O. Box 211,
Kabul, Afghanistan

Bangladesh: World Bank Resident Mission, 222 New Eskaton Road,
Dacca, Bangladesh; *mailing address*—G.P.O. Box 97

Bolivia: World Bank Resident Mission, Edificio Banco Nacional de Bolivia,
4° Piso, Avenida Camacho esq. Calle Colón, La Paz, Bolivia;
mailing address—Casilla 8692

Cameroon: World Bank Resident Mission, Immeuble Concorde, angle
avenue El Hadj Ahmadou Ahidjo et avenue J.F. Kennedy,
Yaoundé, Cameroon; *mailing address*—B.P. 1128

Colombia: World Bank Resident Mission, Edificio "Aseguradora del
Valle," Carrera 10 No. 24-55, Piso 17, Bogotá D.E., Colombia;
mailing address—Banco Mundial, Apartado Aereo 10229

Ethiopia: World Bank Resident Mission, I.B.T.E. New Telecommunications
Building (First Floor), Churchill Road, Addis Ababa, Ethiopia;
mailing address—IBRD Mission, P.O. Box 5515

Ghana: World Bank Resident Mission, c/o Royal Guardian Exchange
Assurance Building, Head Office, High Street, Accra, Ghana;
mailing address—P.O. Box M27

India: World Bank Resident Mission, New Delhi, India;
mailing address—P.O. Box 416

Indonesia: World Bank Resident Staff, Arthaloka Building (8th Floor),
2 Jalan Jendral Sudirman, Jakarta, Indonesia; *mailing address*—P.O. Box 324/JKT

Kenya: World Bank Resident Mission, Extelcoms House,
Haile Selassie Avenue, Nairobi, Kenya; *mailing address*—P.O. Box 30577

Mali: World Bank Resident Mission, Quartier du Pont, rue Square
Lumumba, Bamako, Mali; *mailing address*—B.P. 1864

Nepal: World Bank (IBRD) Resident Mission, R.N.A.C. Building
(First Floor), Kathmandu, Nepal; *mailing address*—P.O. Box 798

Nigeria: World Bank Resident Mission, 30 Macarthy Street, Lagos, Nigeria;
mailing address—P.O. Box 127

Pakistan: World Bank Resident Mission, Islamabad, Pakistan;
mailing address—P.O. Box 1025

Saudi Arabia: World Bank Resident Mission, Riyadh, Saudi Arabia;
mailing address—P.O. Box 5900

Senegal: World Bank Resident Mission, Immeuble S.D.I.H.,
3, place de l'Indépendance, Dakar, Senegal; *mailing address*—B.P. 3296

Somalia: World Bank Resident Mission, c/o Somali Commercial & Savings Bank
Building (4th Floor), Mogadishu, Somalia; *mailing address*—P.O. Box 1825

Sri Lanka: World Bank Resident Mission, People's Bank Head Office (10th Floor),
Colombo 2, Sri Lanka; *mailing address*—P.O. Box 1761

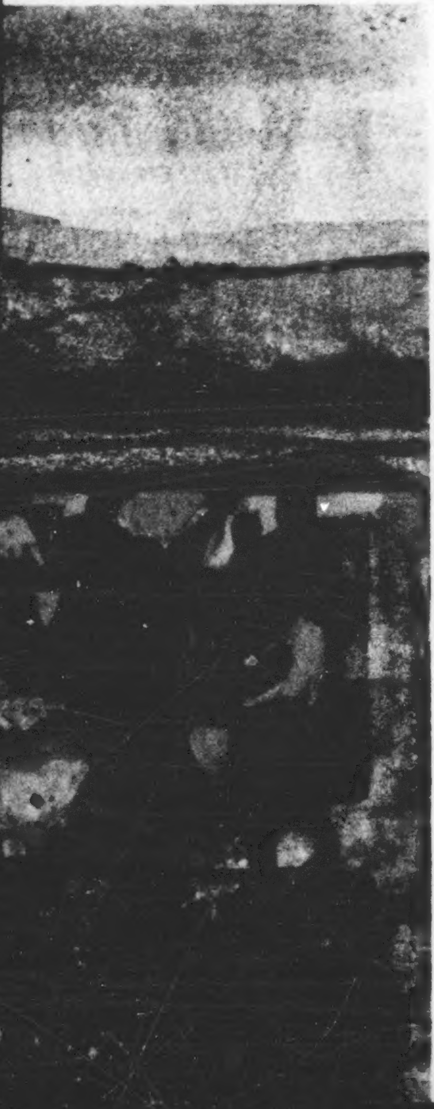
Sudan: World Bank Resident Mission, 28 Block 2H, Baladia Street,
Khartoum, Sudan; *mailing address*—P.O. Box 2211

Tanzania: World Bank Resident Mission, N.I.C. Building (7th Floor, B),
Dar es Salaam, Tanzania; *mailing address*—P.O. Box 2054

Upper Volta: World Bank Resident Mission, avenue Monseigneur
Thévenoud, Ouagadougou, Upper Volta; *mailing address*—B.P. 622

Zaire: World Bank Resident Mission, Building UZB, avenue des Aviateurs,
Kinshasa 1, Republic of Zaire; *mailing address*—P.O. Box 14816

Zambia: World Bank Resident Mission, Kulima Tower (13th Floor),
Katunjila Road, Lusaka, Zambia; *mailing address*—P.O. Box 4410



البنك الدولي

المقر الرئيسي:

1818 H Street, N. W.
Washington, D. C. 20433, U.S.A.
Telephone: (202) 477-1234
Cable Adress: INTBAFRAD
WASHINGTONDC

المكتب الأوروبي:

66, avenue d'Iéna
75116 Paris, France

مكتب طوكيو:

Kokusai Building,
1-1, Marunouchi 3-chome
Chiyoda-ku, Tokyo 100, Japan

335